اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوى

بحوث تطبيقية



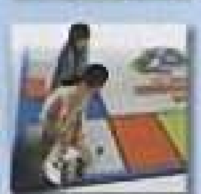
دكتورة

نصرة محمد عبد المجيد جلجل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

















٢٠٠٩

الناشر

مكتبة النهضة المصرية

٩ ش عدلي القاهرة

انجاهــات معاصــرة

في

علم النفس التربوي

بحوث تطبيقية

دكتـــــورة

نصرة محمد عبد المجيد جلجل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

٢٠٠٩



الناشــر

مكتبة النهضة المصرية

٩ش عدلي – القاهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾

صدق الله العظيم

[الإسراء: ٨٥]

عنوان الكتـاب : اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوي بحوث تطبيقية

اسـم المؤلف : د. نصرة محمد عبد المجيد جلجل

رقـم الطبعة : الطبعة الأولى

الناشـر : مكتبة النهضة المصرية

البلـد : جمهورية مصر العربية

رقم الإيـداع ٢٠٠٩/٢١٢٨

الترقيم الدولـي : 911-200.596.4

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

حظيت السنوات القليلة الماضية بالتنوع في تناول العديد من المشكلات التربوية والتعليمية التي باتت تؤرق المعلمين والمتعلمين على حد سواء، وأصبح البحث عن حلول جادة لهذه المشكلات هو الشغل الشاغل للعاملين في مجال البحث العلمي النفسي والتربوي.

فمن جانب بدأت دراسة مجال ما وراء المعرفة كمجال له تأثير قوي على شخصية الطالب وتحصيله الأكاديمي، في حين أصبح مجال ذوي الاحتياجات الخاصة مجالاً خصباً للبحث والدراسة وذلك للكشف عن هذه الفئات والتعرف عليها وتقديم المساعدة لها بالإضافة إلى الاهتمام المتزايد بدراسة وتعليم اللغات الأجنبية وما يظهر بها من مشكلات عديدة حيث ينجح العديد من الطلاب بينما يفشل البعض الآخر.

وغدت تكنولوجيا الحاسبات والإنترنت هي لغة العصر الحالي وارتبط بوجودها أيضاً دراسة العديد من الموضوعات في مجال علم النفس التربوي.

والكتاب الحالي يطرح محاولات جادة لدراسة هذه المحاور المختلفة من خلال القيام بعدد من الأبحاث التطبيقية في الواقع العملي والوصول إلى نتائج ربما تساعد القائمين على العملية التعليمية والتربوية باتخاذ خطوات لحل العديد من المشكلات.

أ.د/ نصرة جلجل

يناير ٢٠٠٩

٤ محرم ١٤٣٠


المحتويات

رقم الصفحة	الموضـــــوع

الفصل الأول

الذكاء وأساليب التعلم ومشكلات تعلم اللغة الأجنبية كمنبئات بالتحصيل الاكاديمى لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية

الذكاء وأساليب التعلم ومشكلات تعلم اللغة الأجنبية كمنبئات بالتحصيل الاكاديمى لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية

د / نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية — جامعة كفر الشيخ

مقدمة :

إن الأداء أو التحصيل الأكاديمي المتميز في أي علم من العلوم أصبح هدفاً ضرورياً للتعليم والتعلم في العالم بصفة عامة وفي مجتمعنا بصفة خاصة آخذين في الاعتبار مقتضيات العصر للجودة والاعتماد والجودة الشاملة وإذا كان هذا الأمر ينصب على معظم المواد التي يقوم الطلاب بدراستها بصفة عامة ، فهو يختص بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بصفة خاصة .

وقد أشار فوت (Voght (2000 وهو عالم أمريكي إلى أهمية تعلم اللغة الأجنبية وإتقانها حيث ذهب إلى أن الأمن الاقتصادي الحالي والمستقبلي يعتمد على قدرتنا على الاتصال بصورة فعالة بالمنافسين ، المستهلكين ، وشركاء العمل الأقوياء من حولنا ، إن نجاحنا في سوق العمل العالمي يرتبط مباشرة بقدرتنا على أن نفهم ، نقدر وتعمل داخل ثقافات أجنبية لديها مجموعات مختلفة من العادات الاجتماعية ، الأجواء الاقتصادية القوية والأنظمة السياسية المتنوعة ، إن الجامعات والكليات التي سوف تزدهر في المستقبل ، هي تلك التي تركز بالإضافة إلى جوانب أخرى على مناهج لغة أجنبية تعكس احتياجات الطلاب الذين سوف يتخصصون في العمل والوظائف الأخرى ، ولذلك فهي تعدل من طبيعة الأعمال الخاصة بهم ومقرراتهم الوظيفية الأخرى وبرامجهم لتشمل لغات أجنبية ومنظورات عالمية . (Voght, 2000: P. 16)

ويطرح علينا ماكويني (1995) Macwhinney في نفس الاتجاه السؤال التالي : ما هي الجذور الخاصة بمهارات تعلم لغة أجنبية ؟ ولماذا يكون بعض متعلمي اللغة الأجنبية ناجحين بصورة كبيرة بينما لا ينجح آخرون ؟ وهل بعض اللغات أسهل

لنوع معين من الطلاب بينما لغات آخرى أسهل لنوع آخر ؟ إن الاجابة على مثل هذه الأسئلة ربما تساعدنا على القيام بتنبوءات أفضل فيما يتعلق بنتائج تعلم لغة أجنبية لعدد متنوع من الطلاب واللغات . (Macwhinney, 1995: P. 1)

وقد أشار سباركس وجانشو(1993) Sparks & Ganschow إلى نموذج كارول Carrol (1965) والذي يرجع الفروق في تعلم اللغة الأجنبية إلى عاملين رئيسين هما :

أ- المقدرة اللغوية الشاملة .

ب- المتغيرات التي ترجع إلى التدريس .

ويضيف ماكويني أنه ينبغي علينا أن نتذكر أن النسبة الأكبر من التباين في نتائج تعلم لغة أجنبية طبقاً لنتائج الدراسات تعزي إلى مستوى القدرة العامة للمتعلم والمستوى الكلي لمقررات اللغة الأجنبية التي يدرسها . (Macwhinney, 1995: 16)

لقد اهتم معلمو اللغة الأجنبية بالقصور في قدرة بعض الطلاب على تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية منذ أكثر من ثلاثين سنة مضت ، وحاولت الدراسات في أدب اللغة الإنجليزية تفسير مشكلات تعلم اللغة الأجنبية في ضوء العديد من المتغيرات ودراسة العلاقة بينها وبين تعلم اللغة الأجنبية ، وعلى سبيل المثال ازدهرت في الستينيات بحوث الاستعداد مع العمل الذي قدمه جون كارول 1990 – 1985 – 1981 – 1963 – Caroll , 1962) و " بيمسلر) Pimsleur , 1963 1966 – 1968 .

(Ganschow & Sparks, 1991: P.384)

وغالباً ما رصدت البحوث في اللغة الأجنبية علاقة دالة بين الذكاء ودراسة اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية ، كارول Carrol , 1963 ، جينسي Genesee , 1976 ، جينسي وهايمان Genesee & Haymayan ،جاكوبفيتس 1970،Jakobvits ، أولر , Oller 1981 ، كما وضع الباحثون أيضاً على تعلم اللغة الأولي First Language قدراً كبيراً من الأهمية على العلاقة بين الذكاء وتعلم اللغة الأجنبية(هيرش وباسك Hirsh & Pasek , 1978) ، (Masny & D'angleJan : PP. 18 - 190) .

وقد بدأت البحوث التي تدرس دور الاتجاهات والدافعية بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية في بداية السبعينات على يد جاردنر وزملائه والذين وجدوا أن الدافعية

والاتجاهات نحو تعلم اللغة الأجنبية قد ارتبطت بصورة دالة بالتحصيل فيها (مثل جاردنر Gardner (١٩٨٥) ، " جاردنر ولامبرت Gardner & Lambert (١٩٧٢) جاردنر وآخرون . Gardner et al (١٩٨٣)، نصرة جلجل (١٩٨٨).

كذلك افترض بعض معلمي اللغة الأجنبية أن القلق المفرط يمكن أن يعوق تعلم اللغة، وأن قلق اللغة الأجنبية يرتبط بصورة خاصة بتعلم اللغة ويتصورون أنه يختلف عن الأنواع الأخرى من القلق مثل قلق الاختبار أو قلق الرياضيات .

(هورتيز ١٩٨٦ Horwitz) ، نصرة جلجل (١٩٨٨) ، (ياشو ٢٠٠٢ Yuh-show)

وقد بدأ معلمو اللغة الأجنبية في الآونة الحديثة دراسة دور استراتيجيات وأساليب التعلم وتأثيرها على تعلم اللغة الأجنبية ، حيث تشير اكسفورد Oxford بأن أوجهاً عديدة لأسلوب التعلم يمكن أن تكون ضرورية في تعلم اللغة الأجنبية وتم دراسة أساليب معرفية مثل الاندفاع – التروي Reflection – Imuplsivty ، والاعتماد – الاستقلال Dependence – Independence وأشارت هذه الباحثة إلى أن العلاقة بين أساليب التعلم واللغة الأجنبية والتحصيل والكفاءة تحتاج لبحوث أكثر .

(Oxford, 1990: P. 68)

ويشير سباركس وجانشو (1993) Sparks & Ganschow إلى حقيقة أن المحاولات التي استهدفت تفسير مشكلات تعلم اللغة الأجنبية مثل الاتجاهات والدافعية والمستويات المرتفعة من القلق واستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية غير المناسبة ، يبدو أن تكون منطقية . إن الطلاب الذين لديهم صعوبات في حصص اللغة الأجنبية غالباً ما يكون لديهم دافعية ضعيفة ، ويظهرون سلوكيات غير ملائمة ، ولا يكملون الواجب المنزلي ويفشلوا في الاختبارات ويصابون بالارتباك عند الحديث باللغة الأجنبية . وعلى الرغم من أن هذه التفسيرات التقليدية فيها شئ من الحس المعقول ، فقد تكون نتائج لصعوبات أساسية لدى الطالب بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية أكثر من كونها سبباً محتملاً لمشكلات تعلم اللغة الأجنبية . (Sparks & Ganschow , 1993 : P 43 – 58)

ووفقاً لـ سباركس وآخرين (1996) ، سباركس وجانشو (1993) ، "سباركس وجانشو" (1991) بالنسبة لفرض " قصور الترميز اللغوي Coding deficit hypothesis " فإن الصعوبة في دراسة اللغة الأم يعتبر عاملاً أساسياً في مشكلات تعلم

اللغة الأجنبية وقد أظهرت دراسة حالة قام بها سباركس وزملاؤه أن معظم متعلمي اللغة الأجنبية الضعاف يعانون من صعوبة معينة مع الرموز الصوتية Phonological codes للغة الأولى أو اللغة الأم .

مشكلة الدراسة :

على الرغم من وجود دراسات ارتباطية عديدة تناولت العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ، النجاح أو الكفاءة في اللغة الإنجليزية وبين العديد من المتغيرات مثل الذكاء، والاتجاهات والدافعية ، القلق ، استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم ، فإنه في حدود علم الباحثة فإن البحوث نادرة فى موضوع الدراسة الحالية وهو محاولة التنبؤ من خلال الذكاء، أساليب التعلم ، ومشكلات تعلم اللغة الأجنبية بالتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية لطلاب الجامعة ، كما أن هناك ندرة شديدة في دراسة استخدام قائمة أساليب التعلم لجراشا وريتشمان في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ، على جانب آخر لا توجد أداة للتعرف على الطلاب الذين يعانون من مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية . فى حدود علم الباحثة لم تحاول دراسة سابقة فى مصر التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي لشعبة اللغة الإنجليزية من خلال درجة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة، وذلك لمحاولة الوصول إلى مؤشرات جيدة يمكن الاعتماد عليها في انتقاء الطلاب للالتحاق بأقسام اللغة الإنجليزية بكليات التربية وبأقسام اللغات في الكليات الأخرى جنباً إلى جنب مع مجموع درجات الثانوية العامة ودرجة اللغة الإنجليزية فيها .

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التعرض لخطر مشكلات تعلم اللغة الأجنبية كما يتم تقديرها من خلال مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية والتى ترجع إلى شعبة الدارسين للغة الإنجليزية (تعليم ابتدائي / تعليم عام) ، والجنس (ذكور/ إناث) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

٢- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي فى اللغة الإنجليزية وكل من: الذكاء ، أساليب التعلم ، والدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ودرجة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة لدى طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية .

٣- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية من خلال الدرجة على المتغيرات التالية : الذكاء ، أساليب التعلم ، مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ودرجة الثانوية العامة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية ، وأي من هذه المتغيرات المستقلة أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي في اللغة الانجليزية .

أهداف الدراسة :

١- التعرف على الطلاب المعرضين للوقوع في مخاطرة مرتفعة أو صعوبة أثناء تعلميم اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية ودراسة الفروق بينهم والتي ترجع إلى شعبة الدارسين (تعليم إبتدائي/ تعليم عام)، والجنس (ذكور/ اناث).

٢- التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء وأساليب التعلم ومشكلات تعلم اللغة الأجنبية ودرجة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة والتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة وطالبات كلية التربية .

٣- يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية من خلال الدرجة على المتغيرات التالية : الذكاء ، أساليب التعلم ، والدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ودرجة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة ،و معرفة أي من هذه المتغيرات المستقلة أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي في اللغة الانجليزية لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية .

أهمية الدراسة :

١- تقدم الدراسة الحالية أداة جديدة لمسح طلاب الجامعة الدارسين للغة الإنجليزية للتعرف على مشكلاتهم ، تأليف جانشوا وسباركس (1991) ، واستخدامه لأول مرة في البيئة العربية للتنبؤ بالتحصيل الاكاديمي في اللغة الإنجليزية.

٢- تقدم الدراسة الحالية كذلك أداة جديدة لقياس أساليب التعلم من تأليف جراشا وريتشمان (1996) واستخدامها لأول مرة في البيئة العربية للتنبؤ بالتحصيل الاكاديمي في اللغة الإنجليزية.

٣- تحاول الدراسة وضع مؤشرات ومعايير موضوعية جنباً إلى جنب مع درجات الثانوية العامة ودرجة اللغة الإنجليزية يستند إليها في اختيار الطلاب لأقسام اللغات بالمرحلة الجامعية ، حيث إن المؤشر الوحيد الذي يعتمد عليه حالياً هو درجات الطالب في الثانوية العامة ودرجة اللغة الإنجليزية والواقع أن كثيراً من الدارسين بأقسام اللغات وخصوصاً اللغة الإنجليزية يواجهون صعوبات ويحصلون على درجات متدنية ، مقارنة بدرجاتهم السابقة في الثانوية العامة بل وبعضهم قد يفشل تماماً.

٤- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في دعم البرامج والخطط الدراسية التي تؤدي إلى رفع كفاءة طلاب قسم اللغة الإنجليزية بالجامعات.

٥- أن الدراسة الحالية توجه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى التعرف على التأثير الذي تحدثه متغيرات الذكاء وأساليب التعلم ومشكلات تعلم اللغة الإنجليزية ودرجة اللغة الإنجليزية فى الثانوية العامة في التحصيل الاكاديمى.

تحديد مصطلحات الدراسة :

الذكاء : Intelligence

الذكاء هو مجموعة من العمليات العقلية المختلفة والتى تتضمن عدد من القدرات والاستعدادات مثل: القدرة على تركيز الانتباه- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال- الاستعداد اللفظي- الاستعداد العددي- الاستدلال اللفظي.

(سيد خيرى ، ب ت: ١-٣)

أساليب التعلم : Learning Styles

تعرف الباحثة أساليب التعلم بأنها الطرق المفضلة التي يستخدمها الطلاب لاستقبال ومعالجة المعلومات والاحتفاظ بها وتذكرها في مواقف التعلم المختلفة وفقاً لخصائصهم المعرفية والوجدانية والفسيولوجية وتتميز هذه الأساليب بالثبات النسبي كما أنها تختلف من فرد إلى آخر .

وتتحدد أساليب التعلم في الدراسة الحالية في ضوء نموذج " جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann " بستة أساليب هي : أسلوب التعلم التنافسي وأسلوب التعلم التعاوني وأسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي ، وأسلوب التعلم بالمشاركة

وأسلوب التعلم المعتمد وأسلوب التعلم المستقل ، وتقاس هذه الأساليب من خلال الأداء على مقياس أساليب التعلم .

التحصيل الاكاديمي في اللغة الإنجليزية : Academic Achievement

تعرفه الباحثة بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو خبرات في التخصصات الفرعية للغة الإنجليزية (قصة ونثر – دراما – صوتيات وقواعد – حضارة – مقال – ترجمة – شعر – تدريبات لغوية) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في هذه المواد الدراسية في نهاية العام الدراسي .

مشكلات تعلم اللغة الأجنبية بالجامعة :

عبارة عن تقويم موجز ولكنه شامل بالنسبة لما يمكن أن يواجهه متعلم اللغة الإنجليزية من مشكلات ، وتشتمل على أربع مكونات:

١- تعلم اللغة: من حيث مدى السهولة أو الصعوبة فى تعلم اللغة الإنجليزية.

٢- تاريخ الطالب النمائى: ومن أمثلتها (صعوبة فى النطق فى الطفولة وفى اكتساب اللغة :هل كان الطالب مبكرا أو متأخراً فى المشى والكلام وغيرها من المهام)

٣- تاريخ التعلم الاكاديمي: من حيث تقديرات الطالب فى المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية فى القراءة والهجاء وغيرها من المواد الاكاديمية.

٤- الاختبارات وخصائص التعلم فى حجرة الدراسة: من حيث مدى سهولة أو صعوبة اجتياز الاختبارات بالجامعة، او استدعاء حقائق معينة مثل الأسماء والتواريخ والأماكن.

الإطار النظري :

تقدم الباحثة في هذا الجزء خلاصة نظرية حول المتغيرات موضوع الدراسة الحالية :

أولاً : الذكاء والتحصيل الاكاديمي :

يعتبر الذكاء من أهم العوامل النفسية المرتبطة بالنجاح في المدرسة ، إذ أنه يمثل القدرة على التفكير المجرد والتي تفسر في شكل القدرة على الفهم والقدرة على التعامل مع الرموز المجردة كالرموز الرياضية ، وكذلك معاني الكلمات والعلاقات اللفظية. وعلى الرغم من أن الذكاء لا يعتبر المتغير الوحيد المؤثر على النجاح في المدرسة إلا أنه يعتبر

من أهم المتغيرات التي تؤدي دوراً مهماً في ذلك ، لذلك ، فإن أغلب الاختبارات التي طورت للتنبؤ بالنجاح الدراسي أو التنبؤ بالقدرة على التعلم قد أعدت أساساً لقياس قدرات الطلاب في هذه الجوانب من السلوك . وقد أصبح من الشائع أن يطلق على هذه الاختبارات اختبارات الذكاء على الرغم من أن الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي تفضل استخدام مصطلحات أخرى مثل الاستعداد المدرسي Scholastic Aptitude " أو الاستعداد التربوي Educational Aptitude .

(طلعت منصور وآخرون ، ١٩٨٤ : ٤١١)

ويمكن القول بأن هناك ثلاث توجهات تمت لدراسة الذكاء يمثل الأول فيها ما قام به علماء القياس الذين قاموا ببناء اختبارات الذكاء وفق العوامل التي حددوها لذلك ، وكانت هذه الاختبارات موزعة بين اللفظية والأدائية ، ورغم كل المساهمات التي قامت بها هذه الاختبارات في تحسين نوعية القرارات التي يمكن للمعلم أن يتخذها بشأن تعلم طلابه ، إلا أنها لاقت بعض المقاومة لكونها تتحيز إلى فئات خاصة من الأفراد من حيث موضوعها ومحتواها ومع ذلك تظل هذه الاختبارات معلماً بارزاً على الساحة التربوية .

(عبد الرحمن عدس ، ١٩٩٩ : ٩٧)

ويمثل التوجه الثاني دراسات بياجيه بتحديده أربع مراحل للتطور المعرفي أسماها بالحسية الحركية – قبل العمليات – العمليات الحسية والعملية الشكلية ثم جاءت نظرية برونر حول التعلم عن طريق الاكتشاف بحيث يقدم المدرس للطالب الإمكانيات التي تجعل منه متعلماً ذاتياً ، ومثل التوجه الثالث أصحاب نظرية معالجة المعلومات حيث ينظر إلى العقل البشري كجهاز حاسوب يقوم بمعالجة الأنواع المختلفة من المعلومات ، وكان اهتمام أصحاب هذه النظرية منصباً في المقام الأول حول تحديد الأبنية التي تشكل أساس القدرات الإنسانية أو ما يسمى بالسلوك الذكي ، وعلى الرغم من الاختلافات القليلة الموجودة بين النظريات الثلاثة السابقة لطبيعة الذكاء ومكوناته ، إلا أنه من المأمول فيه أن يأخذها المدرس جميعها بشكل متكامل وأن يستفيد من إيجابيات كل نظرة ويتفادى سلبياتها .

(المرجع السابق ، ٩٧ – ٩٨)

وبينما يركز علماء علم النفس المعرفي على أشكال نوعية من الذكاء مثل التعلم، الذاكرة ، الخبرة ، يقترح علماء النفس السيكومتريون أن الإنسان يمتلك شكل من الذكاء

العام مستقل عن المعرفة ذات المهارات الخاصة أو النوعية ،الحقائق أو أنواع المعلومات ، إن فكرة الذكاء العام يتم استنتاجها من ملاحظة أن هناك ارتباطات قوية بين الأداء على الاختبارات لعدد متنوع من القدرات العقلية .

(Leachey & Thomas , 1997 : 321)

وبعد ثمانين سنه تقريباً من وضع أول اختبارات للذكاء، قام سيكولوجى بجامعة هارفرد هو " هاورد جاردنر Howard Gardner" بتحدى هذا الاعتقاد الشائع، حيث قال: إن ثقافاتنا قد عرفت الذكاء تعريفاً ضيقاً جداً، واقترح فى كتاب " أطر العقل" Frames of Mind ١٩٨٣ وجود سبعة ذكاءات أساسية على الأقل، ولقد سعى فى نظريته عن الذكاءات المتعددة إلى توسيع مجال الإمكانيات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء ، ولقد تشكك على نحو جاد وتساءل عن صدق تحديد ذكاء الفرد عن طريق نزع شخص من بيئة تعلمه الطبيعية وسؤاله أو الطلب منه أن يؤدى مهام منعزلة لم يهتم بها من قبل، ويحتمل أنه لن يختار قط القيام بها، ولقد اقترح "جاردنر" بدلا من ذلك أن الذكاء إمكانية تتعلق بالقدرة على: (١) حل المشكلات، (٢) تشكيل النواتج فى سياق خصب وموقف طبيعى.

ولقد قدم جاردنر وسيلة لرسم خريطة المدى العريض للقدرات التى يمتلكها الناس وذلك بتجميع هذه القدرات فى سبع فئات أو ذكاءات وهى:

الذكاء اللغوى Linguistic Intelligence

الذكاء المنطقى الرياضى Logical- Mathematical Intelligence

الذكاء المكانى Spatial Intelligence

الذكاء الجسمى- الحركى Bodily- Kinesthetic Intelligence

الذكاء الموسيقى Musical Intelligence

الذكاء الاجتماعى Interpersonal Intelligence

الذكاء الشخصى Intrapersonal Intelligence

(جابر عبدالحميد، ٢٠٠٣ : ٩-١٢)

وحتى بدون تحديد للذكاء مقبول بصورة واسعة ، فإن اختبارات الاستعداد والذكاء الجيدة يمكن أن تتنبأ بنماذج عامة للتحصيل ، تحديد المبدعين ومشكلاتهم ، واكتشاف القدرات التي لا يستطيع الآباء أو حتى شديدي الارتباط بالأفراد أن يدركوها .

(Willig & Williams , 1989 , 258)

ويؤكد جلاسر Glasser على أن اختبارات الذكاء تعتبر منبـأت بالتحـصيل الدراسي في المدرسة التقليدية ، حيث تؤدي هذه الاختبارات عملاً جيداً وذلـك للقـصور الشديد في فعالية طرق التدريس . (فاروق عبد الفتاح موسى ، ١٩٨٨ ، ٦١)

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تدور حول العلاقة بين الـذكاء والتحـصيل ومنها : دراسة محمد عبد العزيز العلاف (١٩٨١)، دراسـة صـلاح الـدين حسن الشريف (١٩٩٥) ، دراسة فاطمة حلمي فرير (١٩٩٠)، دراسة فـايزة مكرومـي السيد بكر (١٩٩٣) ، دراسة فاتن فاروق عبد الفتاح (١٩٩٤) دراسة عبد الرؤوف إبراهيم السواح (٢٠٠١) ، وقد أثبتت هذه الدراسات وجود علاقة دالـة بـين الـذكاء والتحصيل الدراسي .

وقد أشارت ليتلمور (2001) Littlemore بأنه كان هناك اهتماما متزايدا فـى السنوات الاخيرة بالفروق الفردية بين متعلمى اللغة الأجنبية وعلـى الـرغم مـن وجـود متغيرات عديدة لقياس هذه الفروق الفردية مثل العمر ، الجنس، أسلوب التعلم، والدافعيـة فقد كان الذكاء غالبا واحدا من أكثر المتغيرات الهامة المنبئة بالنجـاح فـى تعلـم اللغـة الأجنبية. (Littlemore, 2001: p.1)

ويرى سيد خير الله (١٩٩٠) أن التحصيل الاكاديمى هو ما يقاس بالاختبارات التحصيلية ، فهو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية.

ويهدف التحصيل الاكاديمي إلى الحصول على معلومات تظهر مدى ما حـصله التلميذ بطريقة مباشرة من محتويات مادة معينة ، كما يهدف إلى التوصل إلـى معلومـات عن ترتيب التلميذ في التحصيل في خبرة معينة ومركزة بالنسبة لمجموعتـه ولا يقتـصر هدف التحصيل على ذلك فحسب ولكن يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميـذ العقلية . (رمزية الغريب ، ١٩٩٦ : ١٢٥)

ثانياً : أساليب التعلم : Learning Styles

يسعى التربويون دائماً إلى معرفة الأساليب التي يستخدمها الطـلاب فـي أثنـاء تعليمهم وتعاملهم مع المعلومات بشكل عام ، والتي يؤدي استخدامها إلى تحسين وتطـوير العملية التعليمية ، وأدى ذلك إلى وجوب الاهتمام بأساليب التعلم المختلفة لـدى المتعلمـين والكشف عنها .

ويذكر محمود عوض الله (١٩٨٨) أن البحث في مجال كيف يتعلم الطلاب هو الأكثر أهمية في العملية التعليمية ، حيث تفسر في كثير من المواقف وجود صعوبات معينة في التمكن من بعض المهارات أثناء عملية التعلم . ويضيف أيضاً أن هناك اتجاهاً متنامياً يفسر التنوع في الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال تبنيهم أساليب مختلفة في التعلم.

كما يحددها محمود عوض الله (١٩٨٦) بأنها الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء التعلم سواء أكان هذا الموقف تجريبياً أو في الدراسة العادية والذي يمكن ملاحظته وقياسه ومعالجته إحصائياً .

(محمود عوض الله، ١٩٨٦: ٥٤)

ويرى محمد غنيم (١٩٩٢) أن أسلوب التعلم هو مفهوم يتسم بمجموعة من الخصائص التي أجملها وأوردها من مراجعة التراث النفسي لهذا المفهوم ، ومن هذه الخصائص :

* هو طريقة شخصية في التعامل مع المعلومات .
* أحد الخصائص المعرفية للفرد ويتسم بالثبات النسبي .
* تكوين فرضي لا يلاحظ مباشرة ويستدل عليه من السلوك الصادر في مواقف التعلم .
* أسلوب إدراكي في مواقف التعلم ويساعد في تفسير عمليات التعلم .

(محمد غنيم، ١٩٩٢: ٤١)

وقد استخدم مصطلح أساليب التعلم بصورة شائعة في مجال علم النفس للإشارة إلى الفروق الفردية في التعلم (Murray , 1994) والتي تدرك غالباً على أنها توجيهات منتظمة وثابتة نسبياً نحو التعلم (Messick , 1994) ، وتنعكس أساليب التعلم في الطريقة الثابتة نسبياً والمعتادة التي يعالج بها الطلاب المعلومات في مواقف التعلم المتباينة. (Slaats & Vander, 1999)

ولقد طور الباحثون تعريفات كثيرة لوصف أساليب التعلم ، فقد عرف " أرمان ، واكسفورد "أساليب التعلم بأنها " الطرق المفضلة للأفراد في التوظيف العقلي وتناول المعلومات الجديدة " (Ehrman & Oxford 1991 : 213)، وعرف " مرياد . وكافيرالا " أسلوب التعلم بأنه طريقة الفرد المميزة في تجهيز المعلومات والشعور

والتصرف في مواقف التعلم . (Merriam & Caffarella , 1991 : 176) وعرف " جيمس و جاردنر" أسلوب التعلم بأنه الطريقة المعقدة والظروف التي يعمل من خلالها المتعلمون على إدراك ومعالجة وتخزين واسترجاع ما يحاولون تعلمه بطريقة أكثر كفاءة وفعالية (James & Gardner , 1995 : 20)

ويرى " شاردلو و دول " أن أساليب التعلم خصائص ثابتة نسبياً لدى الأفراد تحدد طريقتهم في التعلم وتنبئ بكيفية استجابتهم في المواقف الجديدة .
(Shardlow & Doel , 1996 : 59)

ولقد أشار ميلر (2005) Miller إلى أن التوافق بين أسلوب التدريس للمعلم وأسلوب تعلم الطالب يؤثر إيجابياً على أداء الطلاب ، كما وجد جريجورك (١٩٨٤) Gregorc أن الطلاب قد تعلموا بسهولة ويسر عندما كانت بيئة التعلم ملاءمة لأساليبهم المفضلة في التعلم ، بينما كان الطلاب ينظرون للتعلم على أنه بشكل تحدياً وصعوبة ومثيراً للكراهية ، عندما تتجاهل بيئة التعلم أساليبهم المفضلة في التعلم .

ولقد توصل فدريكو (1991) Federico إلى أن التعلم يصبح أكثر فعالية عندما تكون الاجراءات التربوية متكيفة مع الفروق الفردية .

ويعكس التراث السيكولوجي وجود شبه إجماع على أن أساليب التعلم هي تفضيلات الأفراد للكيفية التي من خلالها يتعلمون بيسر وفاعلية من حيث استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها . (فتحي الزيات ، ٢٠٠٤ : ٥٤٧)

كما انتهت دن وآخرون (١٩٩٥) Dunn , et al من خلال تحليل عدد كبير من الدراسات أجريت في مدة تزيد عن عشر سنوات تضمنت (٣١٨١) طالباً إلى أن ملاءمة أساليب التدريس لأساليب تعلم الطلاب قد نتج عنه زيادة ملحوظة في الأداء .

ومن ثم فإن قياس ومعرفة أساليب التعلم المفضلة للطلاب ذو أهمية بالغة ، فعلى ضوء هذه الأساليب يمكن تصميم مواقف تربوية وتعليمية مناسبة تساعد على تفريد التعليم وإثارة الدافعية وزيادة اكتساب مادة التعلم ، حيث أن تطوير وتنفيذ الخبرات التربوية الملائمة لرغبات الطلاب يعمل على تعزيز التعلم ، كما يساعد على الحفظ والاسترجاع .
(Federico , 2000 : 360)

أما أساليب التعلم ، من وجهة نظر فيرمونت (١٩٩٦) ، فتعني مجموعة من أنشطة التعلم الكلية والمترابطة التي يوظفها الطالب بشكل مناسب ومتناسق ، وتنتظم

بداخله العلاقات البيئية بين أنشطة التعلم المعرفية والوجدانية ، والنماذج العقلية للمتعلم ، وتوجهات التعلم. ويشير إلى أن وظائف وأنشطة التعلم المتضمنة في أساليب التعلم ، يجب أن يدركها كل من المعلم والمتعلم ، فهذه الأنشطة ترتبط بطرق التدريس ، فالمعلمون يشيرون إلى العلاقات بين مكونات محتوى التعلم أثناء الشرح ، ويقدمون الأمثلة ، ويبرزون تطبيقات النظرية ، ويزيدون من دافعية الطلاب ، أي أن أنشطة التدريس والتعلم ذات علاقة تبادلية ونتيجة لذلك فإن أساليب التعلم قد تكون نتيجة للعلاقة بين الشخصية وتأثيرات السياق البيئي ، وإن علاقة النماذج العقلية للتعلم واستراتيجيات التنظيم بالتحصيل الدراسي لم تدرس بعد بشكل جيد . (Vermunt , 1996 : 27 – 46)

ويشير أكسفورد إلى أساليب التعلم على أنها الطريقة المفضلة للمتعلم للتعامل مع المعلومات الجديدة . (Oxford , 1990 b : P. 68)

وترى دن(١٩٩٦) Dunn أن أساليب التعلم تشير إلى الكيفية التي يفضل بها الناس التعلم ؛ لأن معظم الناس لديهم طرقهم الفريدة للتعلم . وتتحسن إنجازات الطلاب في حجرة الدراسة إذا كانت طريقتهم تتطابق مع طرق معلميهم ، أقرانهم أو أي عناصر أخرى في بيئة حجرة الدراسة . وكذلك فمن الضروري التعرف على أساليب تعلم الطلاب لمساعدتهم على أن يكونوا ناجحين في حجرة الدراسة .

ويعرف عدد كبير من الباحثين أساليب التعلم Learning Styles على أنها سلوكيات فسيولوجية ومعرفية ، والتي تخدم كمؤشرات ثابتة ترتبط بكيف يدرك الطلاب ، وكيف يتفاعلون ويستجيبون لبيئة التعلم كيف(١٩٧٩) Keefe ، ويلنج (١٩٨٨) Willing .

وقد أجريت العديد من البحوث لاختبار كيف أن أساليب تعلم مختلفة تؤثر على إنجازات الطلاب ، وأنشطتهم المفضلة داخل حجرة الدراسة ومستوى الثقة بالذات لديهم، وقد تم التعرف على أكثر من عشرين كياناً تم تحديدها على أنها أساليب للتعلم ، اكسفورد (1990،Oxford) ، شبيمان وشبيمان(1985) Shipman & Shipman.

ويرى بيلي وآخرون (٢٠٠٠) Bailey et al بأنه على الرغم من أن الباحثين أجروا العديد من البحوث لمعرفة دور أساليب التعلم في إنجاز اللغة الأجنبية ، فإن العديد من الدراسات قد اختبرت أبعاداً منعزلة، وإن عدداً قليلاً من الدراسات قد استخدم أدوات شاملة لأساليب التعلم للتنبؤ بالإنجاز في اللغة الإنجليزية في المستوى الجامعي

وتضيف وينترجرست وآخرون (Wintergerst , et al , 2001) بأن بحوث أساليب التعلم أصبحت مهتمة بتعليم اللغة الأجنبية ، وبينما يأخذ هذا المدخل قدراً كبيراً من الاتجاه الحدسي ، فإن الصعوبات تظهر عندما يحاول الباحثون تصور أساليب تعلم حقيقية ، ويتم ربطها بعوامل أخرى غير تفضيلات الأفراد.

وتوجد العديد من النماذج المفسرة لأساليب التعلم ومن هذه النماذج نموذج أساليب التعلم لـ جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann (1996) الذي تتناوله الدراسة الحالية وفيما يلي عرض لهذا النموذج : قام جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann بوضع نموذج ومقياس لتقدير أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ومن في مستواهم Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scales (GRSLSS) ، ويرى " جراشا " أن أساليب التعلم يمكن أن توصف في ضوء، النموذج بأنها مزيج من السمات أو الصفات التي تنطبق على جميع الطلاب فكل شخص يمتلك كل أساليب التعلم ولكن بعض الأفراد قد يكون لديهم توازن في أساليب التعلم بينما معظم الأفراد يميلون تجاه واحد أو اثنين من أساليب التعلم.
(In: Diaz & Cartnal , 1999)

ويرى جيمس وجاردنر (James & Gardner , 1995) أن نموذج جراشا وريتشمان لأساليب التعلم يقوم على عدة معايير :

- تعد واحدة من الأدوات القليلة المصممة بصورة دقيقة للاستخدام مع طلاب المدارس العليا وطلاب الجامعات .
- تركز على كيفية تفاعل الطلاب مع المعلم والطلاب الآخرين والتعلم بوجه عام والتفاعل الاجتماعي بين المعلم والطالب وبين الطلاب .
- تعزز بيئة التعليم والتعلم الأفضل والأمثل ، وذلك بمساعدة الجامعة على تصميم المقررات وتنمية الحساسية نحو احتياجات الطلاب .
- تشجع على فهم أساليب التعلم في محيط واسع مدى التصنيف . وهذا الفهم يمنع الأفكار الساذجة حول أساليب التعلم ويمد المعلمين بالأساس المنطقي لتشجيع الطلاب .

وقد صنفت أساليب التعلم في نموذج جراشا وريتشمان إلى ستة أساليب هي :

١- أسلوب التعلم التنافسي Competitive : ويصف الطلاب الذين يتعلمون المادة لكي يؤدوا أفضل من زملائهم في الفصل الدراسي والذين يعتقدون أنه يجب عليهم أن

يتنافسوا مع الطلاب الآخرين في المقرر الدراسي للحصول على المكافآت المقدمة ، ويحبون أن يكونوا مركز الاهتمام ويرحبون بالتقدير نظير إنجازاتهم في الفصل الدراسي .

٢- أسلوب التعلم التعاوني Co-Operative : ويصف نمط الطلاب الذين يشعرون بأنهم يستطيعون التعلم عن طريق مشاركة الآخرين في الأفكار ، وهم يتعاونون مع المعلمين والأقران ويفضلون العمل مع الآخرين .

٣- أسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي Avoidant : ويصف الطلاب غير المتحمسين لمحتوى التعلم ، والذين لا يشاركون المعلمين والطلاب في الفصل وهم غير مهتمين ويرتبكون من قبل ما يحدث في الفصل الدراسي .

٤- أسلوب التعلم بالمشاركة Participant : ويصف الطلاب الذين يحاولون أن يكونوا مواطنين جيدين ، والذين يستمتعون بالذهاب إلى الفصل الدراسي ويحللون أنشطة المقرر الدراسي كلما أمكن وبقدر ما يستطيعون ، ولديهم دافعية لعمل ما هو مطلوب واختيار متطلبات المقرر الدراسي بقدر المستطاع .

٥- أسلوب التعلم المعتمد Dependent : ويصف الطلاب الذين يظهرون قليلاً من حب الاستطلاع الذهني ، ويتعلمون فقط ما هو مطلوب ، وينظرون إلى معلميهم وأقرانهم على أنهم مصادر للمساعدة ، ويعتمدون على تقارير السلطة كموجهات مرشدة محددة فيما يريدون أن يفعلوه .

٦- أسلوب التعلم المستقل Independent : ويصف الطلاب الذين يميلون إلى التفكير بأنفسهم ، ويثقون في قدراتهم على التعلم ، ويفضلون تعلم المحتوى الذي يشعرون بأنه مهم ، ويفضلون العمل بمفردهم عن العمل مع الآخرين في أنشطة المقرر الدراسي . (Grasha, 1996: 201 – 205)

ثالثاً : مشكلات تعلم اللغة الاجنبية وكيفية التعرف عليها :

أشار جانشو وسباركس (١٩٩١) إلى صعوبة التعرف على المشكلات التي يواجهها متعلم اللغة الأجنبية بقولهم (كيف يمكن لمعلمي اللغة الأجنبية أن يحددوا ما إذا كان الطالب سوف يكون لديه خطر بالنسبة لمشكلات تعلم اللغة الأجنبية قبل أن يبدأ بالفعل في دراسة مقرر للغة الأجنبية أو أن يقيموا طالباً بدأ في دراسة مقرر للغة الاجنبية ولديه

صعوبة. إن معلمى اللغة الأجنبية ليس من ضمن أعبائهم التشخيص التربوى والنفسى وليس من المطلوب منهم أن يكونوا كذلك. وعلى الرغم من ذلك فإنه من الممكن أن يصبحوا على دراية ببعض الطرق التى يستطيعوا من خلالها تقييم الطلاب الذين لديهم مشكلات فى تعلم اللغة الأجنبية بصورة غير شكلية وأن يبنوا على هذا التقييم نتائج هامة قبل إحالة الطلاب إلى الخدمات الخاصة بذوى صعوبات التعلم.

ويشتمل تقييم الطلاب الذين لديهم مشكلات تعلم لغة أجنبية على أربع مكونات:

- مراجعة التاريخ النمائى للطالب: حيث يحاول معلموا اللغة الأجنبية من خلال سؤال الطالب بعض الأسئلة عن تاريخه النمائى والبحث عن بعض المعلومات التى ربما تكشف عن تاريخ يتعلق بصعوبة النمو اللغوى، فعلى سبيل المثال، فقد وجد أن الطلاب الذين لديهم مشكلات فى تعلم اللغة الاجنبية عندهم تاريخ خاص بصعوبات نطق الكلام، تأخر فى النمو اللغوى. وغالباً ما يكون التاريخ العائلى المبكر لصعوبات اللغة والكلام مؤشراً على صعوبات سابقة فى القراءة والكتابة للغة الأصلية وقد وجد أيضاً أن مشكلات التعلم الخاصة باللغة الأصلية ربما يرتبط بمشكلات لاحقة فى تعلم اللغة الاجنبية.
- مراجعة التاريخ الاكاديمى: حيث يقر الطالب من خلال اسئلة التقرير-الذاتى بأنه يكره القراءة ، الهجاء، والانجليزى أكثر من أى مواد أخرى. وأن لديه مشكلات مع القراءة والهجاء منذ المرحلة الابتدائية، مع الحصول على درجات ضعيفة فى مقرر الصوتيات، ووجود مثل هذه المشكلات يعتبر مؤشراً تشخيصياً لوجود صعوبات مع اللغة الأم.
- مراجعة تاريخ تعلم اللغة الأجنبية: والهدف الاول فى هذا الجزء هو سؤال الطالب لكى يصف مشكلات تعلم اللغة الأجنبية الخاصة به وواقع الأمر أن الطالب يحصل على درجات منخفضة فى مقررات اللغة الأجنبية مقارنة بالمقررات الأكاديمية الاخرى، والمشكلات العامة هنا تشتمل على (عدم القدرة على فهم الجمل، أو الأسئلة، صعوبة تكوين استجابات شفهية، صعوبة مع قواعد النحو، الهجاء، والمحادثة، كتابة الواجبات).
- مراجعة الاختبارات وخصائص التعلم بحجرة الدراسة: من حيث مدى سهولة او صعوبة اجتياز الاختبارات بالجامعة، والانتهاء منها فى الوقت المحدد.

(Ganschow & Sparks ،1991، 389-390)

دراسات سابقة :

أولاً- دراسات تناولت الذكاء والتحصيل الأكاديمي :

- دراسة دانجلجان ورينكود Danglejan& Rencaud , 1985 :

واختبرت هذه الدراسة العلاقة بين خصائص المتعلم والتحصيل في اللغة الفرنسية كلغة ثانية لعينه ٣٩١ من المهاجرين الذين يدرسون مقرراً دراسياً مدته ٩٠٠ ساعة في مونتريال بكندا حيث تم استخدام تحليل التباين العاملي لتقدير الإسهام النسبي لتسعة من متغيرات المتعلم بالنسبة للفروق الفردية في الأداء على اختبار تحصيلي للغة الفرنسية كلغة ثانية . واستخدمت تقديرات المعلمين لمستوى المتعلمين(متعلمى لغة جيدين ومتعلمى لغة رديئين) على أنها المتغير التابع في تحليل التباين المتعدد والتي يقارن بين المجموعتين، وأشارت نتائج التحليلات المتعددة إلى أن الأفراد الذين يقضون ساعات مدرسية أكثر ، ولديهم درجة عالية من القدرة العقلية غير اللفظية يستخدمون اللغة الفرنسية بصورة أكبر خارج حجرة الدراسة وأكثر كفاءة في اللغة الإنجليزية ، والذين يتسم أسلوبهم المعرفي بالاستقلال عن المجال Field independence كانوا يرغبون فى الاستفادة من تعلم اللغة الشكلي بصورة أكبر .

- دراسة ديفيد واسبنكس 1985، David & Spinks:

وهدفت إلى استخدام مقاييس كل من الذكاء اللفظي ، مهارات اللغة الإنجليزية ، سمات الشخصية، والاتجاهات كمنبئات بالأداء الاكاديمى فى اللغة الإنجليزية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) من الذكور والإناث الدارسين للفنون في جامعة هونج كونج وقد أجريت عدد من التحليلات الخاصة بالارتباط وتحليل الانحدار وتشير نتائج الدراسة إلى أن الذكاء اللفظي ، الاتجاهات، وتوقع توجه الدراسة ، لم تكن منبئة بالأداء الاكاديمى ، وكان لمهارات اللغة الإنجليزية معظم القيمة التنبؤية المتمثلة في حوالي ١٠% من التباين بالنسبة لمقاييس الأداء الاكاديمى وفشلت متغيرات الشخصية في التنبؤ بالأداء عندما تم استخدام التقديرات العامة للشخصية بينما ثبت أن لها قيمه تنبؤية عندما تم استخدام المواد الأكاديمية الفردية.

- دراسة جيمينز وآخرون 2003، Jimenez et al. :

وهدفت الدراسة إلى اختبار دور الذكاء في تحديد صعوبات القراءةفي لغات لهما أنظمة املائية مختلفة. واشتملت عينة الدراسة على ٩٤ من الطلاب الأسبان و ١٥٧ من الطلاب الكنديين والمتحدثين باللغة الإنجليزية واشتملت أدوات الدراسة على أدوات لتشخيص صعوبات القراءة واختبار للذكاء. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين اللغات المختلفة عندما يتم تحليل الاداء في القراءة على أنه وظيفة لدرجات الذكاء اللفظي.

- دراسة بويل Boyel, 1987 :

وتراجع هذه المقالة آراء مختلفة عن الارتباط بين الذكاء والكفاءة اللغوية العامة حيث تم وصف إحدى التجارب التي كانت تختبر ما إذا كان التفكير الاستدلالي Inductive Reasoning ومن ثم الذكاء يمكن تمييزه عن الكفاءة اللغوية العامة حيث أتم ٢٠٥ من طلاب الفرقة الأولى اختبار بكلية التجارة في هونج كونج على بطارية من ١٢ اختبار (٦) للمفردات (٢) للتتمة ، (٢) للإملاء (٢) من نماذج تويفل للاستماع من أجل الفهم لقياس الكفاءة اللغوية العامة أما التفكير الاستدلالي فقد تم من خلال مجموعة من اختبارات التكملة إحداها يستخدم الأرقام والآخر يستخدم الحروف : وقد تم اختيارهما من اختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية واختبار الاستعداد الفارق وقد حدد التحليل العاملي خمس من العوامل المتعامدة والتي تم تعريفها بما يلي : الكفاءة اللغوية العامة، معرفة المفردات ، ذاكرة المدى ، الذاكرة البعيدة ، والقدرة العقلية .

- دراسة فورنهام وآخرون Furnham et al ., 2002:

وهدفت إلى اختبار العلاقة بين خمس سمات كبرى للشخصية ، القدرة المعرفية والمعتقدات عن الذكاء في دراسة طويلة لمدة عامين لدى عينة بلغت (١٩٣) من الطلاب بالجامعة البريطانية. وقد استخدمت هذه المجموعات الثلاثة من المتغيرات للتنبؤ بالأداء الاكاديمي من خلال (درجات الامتحان – الأداء بالسيمنار – السلوك في الفصل – درجات المقال وسجلات الحضور) وقد أظهرت التحليلات الإحصائية أن سمات الشخصية وليست معتقدات الفرد عن الذكاء أقوى منبئ بالأداء الأكاديمي، وكان تفكير كثير من المشاركين هو أن الذكاء يمكن أن يزيد من خلال الحياة .

- دراسة كنسل وآخرون Kuncel et al ., 2004 :

وهدفت إلى الإجابة عن السؤال المتعلق بما إذا كان تطوير مقياس للقدرة المعرفية العامة للتنبؤ بالأداء الاكاديمى يكون صادقاً للتنبؤ بالأداء في كل من المجالات التربوية وتلك الخاصة بالعمل • ولذلك تختبر الدراسة صدق اختبار ميللر للمتشابهات Meller analogies test للتنبؤ بمعيار أكاديمي ومرتبط بالعمل pretdicting & academic and work – Related Criteria وقد تم تحليل الارتباطات بين اختبار ميللر للمتشابهات واختبار المصفوفات لرافن وسجلات امتحانات الخريجين ، وتشير النتائج التي تم قياسها بواسطة اختبار المتشابهات لميللر بأنها شاركت أدوات أخرى لقياس القدرة المعرفية العامة وأن هذه القدرات تعد بصورة عامة منبئات صادقة بالمعايير الوظيفية والأكاديمية Academic and vocatianl criteria وتعتبر هي أيضاً تقييمات للقدرات المهنية والإبداع وتتعارض هذه النتائج مع النتائج التي أظهرت أن الذكاء في العمل يختلف كلية عن الذكاء في المدرسة وهذا يؤيد الأهمية الكبيرة للقدرة المعرفية العامة .

- دراسة بيتريدز وآخرون Petrides et al ., 2004 :

وهدفت الدراسة إلى اختبار دور الذكاء الوجداني كسمه بالنسبة للأداء الاكاديمى والسلوك المنحرف بالمدرسة على عينة عددها (٦٥٠) من التلاميذ في المدرسة الثانوية ببريطانيا وكان متوسط العمر (١٦,٥) سنه • يتوسط الذكاء الوجداني العلاقة بين القدرة المعرفية والأداء الاكاديمى بالإضافة إلى ذلك فالتلاميذ الذين ترتفع لديهم درجات الذكاء الوجداني كانوا أقل بصورة واضحة في نسب الغياب والفصل من المدرسة ، واستمرت آثار الذكاء الوجداني كسمة حتى بعد ضبط التباين بالنسبة للشخصية ، وتشير النتائج الختامية للدراسة أن القدرات الذاتية المدركة والمرتبطة بالجانب الوجداني والتي تشكل الذكاء الوجداني كسمة تتضمن في الأداء الاكاديمى مع وجود آثار هامة بصورة خاصة لدى المراهقين المحرومين .

ثانياً - الدراسات التي تناولت أساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي :

- دراسة ريد Reid , 1981 :

والدراسة عبارة عن مراجعة للأدب السيكولوجي عن أساليب التعلم والأساليب المعرفية اللازمة لمتحدثي اللغة الإنجليزية الأصلين وغير الأصلين ، ويعرض المقال

نتائج الاستبيان الذي أجاب عليه (١٣٨٨) طالباً لتحديد تفضيلات أسلوب التعلم الادراكي لديهم. وتشير نتائج تحليلات الاستبيان إلى أن تفضيلات أسلوب التعلم لمتحدثي اللغة الأم غالباً تختلف وبصورة دالة عن تفضيلات أساليب التعلم لمتحدثي اللغة الثانية وأن متحدثي اللغة الثانية من خلفيات لغوية مختلفة يختلفون أحيانا من فرد إلى آخر في تفضيلات أسلوب التعلم لديهم وأن متغيرات مثل الجنس وطول الإقامة في الولايات المتحدة وطول الوقت في مذاكرة اللغة الإنجليزية هناك ، مجال الدراسة ، مستوى التعليم، درجة التو يقل والعمر ترتبط جميعها باختلافات في أساليب التعلم وأن التعديلات والاتساع لأساليب تعلم اللغة الثانية ربما تحدث مع تغيرات في البيئة الأكاديمية والخبرة.

- دراسة جانكو Gunko , 1998 :

وهدفت إلى اختبار توزيع أساليب تعلم الطلاب اليابنين الدارسين للغة كما تم قياسها بواسطة مؤشر مايرز برجز Myers Brigs type indicator ، تفضيلات الطلاب لتصحيح الخطأ في القراءة والكتابة كما تم قياسها بواسطة استبيان أعده الباحث ، العلاقات بين أساليب تعلم الطلاب وتفضيلاتهم لتصحيح الخطأ وقد قسمت عبارات الاستبيان إلى : صريح ، ضمني ، التصحيح الذاتي ، وتكونت العينة من ٣٨ من الطلاب تحت التخرج في أربع فصول لدراسة اليابانية الفصل الدراسي الثاني وتشير النتائج إلى أن الطلاب ظهروا في تصنيفات (١٢) من (١٦) من أساليب التعلم لمايرز وبرجز Myers – Briggs مع ظهور عدد من الطلاب الانبساطيين يفوق الطلاب الانطوائيين بصورة دالة وأن الغالبية العظمى من الطلاب (٥و٨٩ %) فضلوا التصحيح الذاتي عن التصحيح الصريح والضمني وطالب واحد فضل التصحيح الصريح وطالبين فضلوا التصحيح الضمني في حين أعطى طالب واحد درجات متساوية لكل من التصحيح الذاتي والضمني ، ولم توجد فروق إحصائية دالة في العلاقة بين أساليب التعلم وتفضيلات تصحيح الخطأ .

- دراسة بلي وآخرون Pailey et al ., 2000 :

وهدفت الدراسة إلى استخدام أداة تركز بصورة واسعة على أساليب التعلم لتحديد توليفة من أساليب التعلم والتي ربما ترتبط بالتحصيل في اللغة الأجنبية عند مستوى الجامعة حيث ان بعض نتائج هذه الدراسة بعض نتائج هذه الدراسة سوف تسهل تحديد طلاب الكلية والذين يكون لديهم مخاطرة التحصيل المنخفض في فصول اللغة الأجنبية وقد

اشترك فى الدراسة (١٠٠) من طلاب الجامعة والملتحقين باللغة الفرنسية أو الأسبانية فى مقررات الفصل الدراسي الأول والثاني وقد أظهرت جميع الأنواع الفرعية الممكنة لتحليل التباين المتعدد أن مرتفعي الإنجاز في مقررات اللغة الأجنبية يميلوا لتصميمات حجرة الدراسة غير الشكلية ويفضلوا تلقى المعلومات من خلال النمط الحركي.

- دراسة كاسترو وبيك Castro& Peck , 2000 :

وهدفت إلى تحديد العوامل الأخرى بالإضافة إلى نواحي القصور في اللغة الأم والتي يمكن أن تلعب دوراً فى صعوبات تعلم اللغة الأجنبية، تم تطبيق قائمة كولب لأساليب التعلم على الطلاب الملتحقين بفصول اللغة الأسبانية المنتظمة والمعدلة في إحدى الجامعات الكبيرة بالولايات المتحدة وأشارت النتائج الأولية التي تم جمعها كجزء من دراسة طولية على أساليب التعلم وصعوبات تعلم اللغة الأجنبية أنه بغض النظر عن أى عيوب أو صعوبة نوعية فى تعلم اللغة فإن أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب يمكن أن يعوق أو يساعد فى النجاح فى دراسة اللغة الأجنبية وتشير نتائج هذه الدراسة أيضا إلى أن الحصول على معلومات عن أساليب التعلم المفضلة لدى الغالبية العظمى من الطلاب الملتحقين فى فصول لغة أجنبية فى مستوى الكلية سوف تكون ذات أهمية كبيرة للباحثين المعلمين والطلاب بالمثل .

- دراسة وينتر جرست وآخرون Wintergerst et al . , 2001:

وهدفت الدراسة إلى اختبار صدق وثبات استبيان ريد Reids (1984) لتفضيل أسلوب التعلم الادراكى وتم استخدام أداه أخرى لتقدير تعلم الإنجليزية كلغة ثانية لدى الطلاب وإجراء تحليل عاملي استكشافي لاكتشاف أبعاد استبيان تفضيل أسلوب التعلم الادراكى. وأشارت النتائج إلى أن بنود نوعية مسحية لم تتجمع بالضرورة فى عوامل يمكن مقارنتها من الناحية الإدراكية بنموذج أسلوب التعلم عند رد وبالتالي فقد تم الكشف عن بنية عامل لأسلوب تعلم بديل .

- دراسة سرجى Sergi, 2004 :

حيث يلقى الضوء على أهمية البناء الوجدانى Emotional لتعلم اللغة الأجنبية وتشير الدراسة إلى أنه من الممكن أن تلعب الدافعية دوراً هاماً فى جميع مراحل تعلم اللغة

الأجنبية من خلال نموذج تعلم اللغة الأجنبية : (المدخلات) حيث تواجه في البداية مع المادة الجديدة ، (التجهيز) حيث الارتباطات بين المادة الجديدة والمعلومات الموجودة ، (المخرجات) والتي تعمل على تأكيد المعلومات المكتسبة. ونتيجة لذلك تظهر الدافعية كمنبأ هام بالتنوع الفردي في المخرج النهائي لعملية تعلم اللغة الأجنبية، هذا جنباً إلى جنب مع أساليب التعلم Learning styles والاستعداد والتي تتم مناقشتها حالياً من خلال مؤيدي النظريات المعرفية لتعلم اللغة .

ثالثاً :- دراسات تناولت مشكلات تعلم اللغة الأجنبية :

- دراسة ديميوث وسميث **Demuth & smith , 1987** :

وهدفت إلى تحديد الطلاب الذين لديهم مشكلات حادة في تعلم لغة أجنبية في جامعة بوسطن مع عرض بديل لمقرر تم تصميمه لمساعدة هؤلاء الطلاب في إحراز النجاح في تعلم اللغة الأجنبية وتشير نتائج الدراسة إلى أن درجات الاختبارات توضح أن هذا المقرر البديل بتصميمه الجديد ساعد على مد الطلاب بالمهارات التي يحتاجونها لمواجهة مواقف تعلم اللغة الأجنبية في المستقبل .

- دراسة سباركس وآخرون **Sparks et al . , 1992** :

وكان الهدف من الدراسة تحديد ما إذا كان يوجد فروق في بعض العوامل المنبئة باللغة مثل الصوتيات ، النحو والجانب الخاص بالمعنى بين متعلمي اللغة الأجنبية الناجحين وغير الناجحين في المدرسة الثانوية ، فإذا ما وجدت مثل هذه الفروق فسوف تسمح للعوامل المعرفية واللغوية الموجودة في التحصيل المنخفض في اللغة الأجنبية لان يتم تحديدها بصورة أكثر دقة وتقترح نتائج هذه الدراسة مساندة امبيريقية للفرض الخاص بقصور الترميز اللغوي Linguistic Coding deficit الذي افترضه الباحثون والذي يرى أن المشكلات في اللغة الأصلية ربما تؤثر سلبيا على تعلم اللغة الأجنبية وعلى أداء الطالب في فصل اللغة الأجنبية .

- دراسة سباركس وآخرون **Sparks et al . , 1993** :

وهدفت الدراسة إلى مقارنة إدراكات الطلاب ذوي المخاطرة المرتفعة والمنخفضة والطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالفرقة الأولى بالجامعة في مقرر لغة أجنبية

بالنسبة لاستجاباتهم لأسئلة تتعلق بالتاريخ الاكاديمي لتعلم اللغة الأجنبية ، اتجاهاتهم نحو التعلم والمهارات الأكاديمية . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله بصورة كبيرة بين المجموعات الثلاثة . وتم تفسير النتائج في ضوء فرض قصور الترميز اللغوي للباحثين والتي ترى أن الطلاب الذين لديهم مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية لديهم مشكلات أيضا في تعلم اللغة الأصلية وان الفروق في الجوانب الانفعالية هي نتائج لذلك .

- دراسة سباركس وآخرون Sparks et al . , 1998 :

وهدفت إلى مقارنة متعلمي اللغة الأجنبية بالفرقة الأولى بالكلية من ذوى المخاطرة المرتفعة والمنخفضة على مقاييس معرفية ، ومقاييس للغة الأجنبية، وأداء للغة الأصلية . المتعلمون من ذوى المخاطرة المنخفضة هم الذين حصلوا على تقديرات A B C في الربع الأول لمقرر لغة أجنبية والذين تم تحديدهم بواسطة معلمي اللغة الأجنبية على أنهم متعلمي لغة جيدين وفي نفس الوقت حصلوا على مخاطرة منخفضة على أداء مسح للتعرف على مشكلات تعلم اللغة الأجنبية من إعداد الباحثان أما ذوى المخاطرة المرتفعة فهم الذين حصلوا على تقديرات D / F وتم تحديدهم بواسطة معلميهم على أنهم متعلمي لغة أجنبية ضعاف وحصلوا على مخاطرة مرتفعة على أداة المسح . وتشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين على معظم المقاييس المستخدمة .

- دراسة جانشو وسباركس Ganschow & Sparks , 1999 :

هدفت إلى اختبار تأثير التدريس المباشر للصوتيات والإملاء للغة الأسبانية لمدة عام على مهارات اللغة الأصلية والاستعداد للغة الأجنبية. تكونت عينة الدراسة من (٣٣) من الإناث اللاتي يدرسون بالجامعة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ن= (١٤) تم تحديدهم على أنهم ليس لديهم مخاطرة و ن=(١٩) تم تحديدهم على أنهم لديهم مخاطرة وذلك لوجود مشكلات عندهم بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية. تلقت الطالبات ذو المخاطرة مدخل تدريسي خاص بهم في حين تلقت الطالبات واللاتي ليست لديهن مخاطرة التدريس بالطريقة التقليدية، وقد أوضحت نتائج الاختبار القبلي والبعدى أن كلا المجموعتين قد تحسنت بصورة دالة على اختبار الاستعداد للغة الأجنبية، والمجموعة ذات المخاطرة قد تحسنت بصورة دالة على مقاييس لمواد الإملاء والصوتيات الخاص باللغة الأصلية مع وجود فروق بين المجموعتين ذات دلالة على مقاييس عديدة لقواعد الإملاء ، الصوتيات واختبار

الاستعداد للغة الأجنبية، وأظهرت النتائج كذلك أن الطلاب الذين ليس لديهم مخاطرة مازالوا يحصلون على درجات أعلى بصورة دالة عن الطلاب ذوى المخاطرة على مقاييس الاستعداد للغة الأجنبية .

- دراسة " جانشو وسباركس Ganschow & Sparks , 2000 :

وتشير الدراسة إلى أن تعلم اللغة الأجنبية للإفراد الذين يواجهون صعوبات فى عملية القراءة والكتابة فى اللغة الأصلية أصبح مجال للبحث فى العالم كله منذ الثمانينات حيث أجرى الباحثان أول بحث عن طبيعة هذه الصعوبات ولماذا يواجهها هؤلاء الأفراد وكيفية التقليل منها وفى هذه المقالة يتتبع الباحثان تطور بحثهم عن صعوبات اللغة الأجنبية للطلاب الذين لديهم مشكلات فى تعلم اللغة الأم ويقدموا نتائجهم ويقترحوا أسئلة واتجاهات جديدة في هذا المجال .

- دراسة ياشين وشانج Yu-chen &Chang, 2004 :

وهدفت إلى بحث إمكانية وجود ارتباطات سببية بين القلق وصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وذلك بإستخدام أدوات مثل : مقياس قلق حجرة الدراسة للغة الأجنبية Horwitz & cope (1986) ، أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية جانشو وسباركس Ganschow & Sparks (1991 لاكتشاف صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨٧) من طلاب الكليات الدراسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية فى تايوان وقد أشارت نتائج التحليل العاملى ، تحليل الارتباط وتحليل الارتباط المتعدد أن صعوبات تعلم اللغة الأجنبية تفسر ٣٦,٨٠% من التباين بالنسبة للقلق وتوضح النتائج أن بعض الطلاب الذين يعانون من القلق لديهم تاريخ بالنسبة لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية ويحصلون على درجات منخفضة ويعانون من مشكلات بالنسبة للتعلم داخل حجرة الدراسة ويظهروا مهارات نمائية ضعيفة فى اللغة الأجنبية.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

خلصت معظم الدراسات التى سبق عرضها إلى ما يلى:

١- أن القدرة العقلية العامة متمثلة فى الذكاء تعد منبىء قوى بالأداء الأكاديمى بصفة عامة والتحصيل الاكاديمى فى اللغة الاجنبية بصفة خاصة.

٢- إن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب تحدث فروقاً هامة فى التحصيل الاكاديمى ويمكن ان تكون منبئاً هاما به أيضاً.

٣- اهتمت معظم الدراسات بالطلاب المعرضون لخطر مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ومحاولة التعرف عليهم من خلال أداة مسح للتعرف على مشكلات تعلم اللغة الاجنبية.

٤- لم تهتم الدراسات بدراسة الفروق بين الطلاب فى مخاطر التعرض للغة الأجنبية فى ضوء الجنس أو شعب الطلاب.

٥- غياب الدراسات العربية التى اهتمت بالتعرف على الطلاب المعرضون لخطر مشكلات تعلم للغة الأجنبية.

٦- لم تهتم أى من الدراسات الاجنبية مع غياب الدراسات العربية بمحاولة التنبؤ بالتحصيل الاكاديمى للطلاب من خلال المتغيرات موضع الدراسة الحالية معاً.

٧- لم تهتم الدراسات فى الأدب السيكولوجى العربى بمحاولة للتنبؤ بالتحصيل الاكاديمى لطلاب أقسام اللغات من خلال درجة الثانوية العامة.

فروض الدراسة :

١- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التعرض لخطر مشكلات تعلم اللغة الأجنبية كما يتم تقديرها من خلال مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية والتى ترجع إلى شعبة الدارسين للغة الإنجليزية (تعليم ابتدائي / تعليم عام) ، والجنس (ذكور / إناث) من طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية.

٢- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي فى اللغة الإنجليزية وكل من: الذكاء ، أساليب التعلم ، والدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ودرجة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة لدى طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية .

٣- يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي فى اللغة الإنجليزية من خلال الدرجة على المتغيرات التالية : الذكاء ، أساليب التعلم ، والدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ودرجة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة ،وأى من هذه المتغيرات

المستقلة أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الاكاديمى فى اللغة الانجليزية لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية .

إجراءات الدراسة :

أولا : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٤٤) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بكفر الشيخ في العام الجامعي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ منهم (١٣٦) طالب وطالبة بالتعليم الابتدائي ، (١٠٨) طالب وطالبة بالتعليم العام ، منهم (١٨٦) إناث ، (٥٨) ذكور ، متوسط أعمارهم ١٧,٨٣ بانحراف معياري ١,٣٤ سنة .

ثانيا : أدوات الدراسة :

١- اختبار الذكاء العالي : إعداد / السيد خيري (ب ، ت)

أعد هذا الاختبار لقياس ما يطلق عليه " الذكاء العام " ويصلح هذا الاختبار للتطبيق على المستويات التعليمية الثانوية وما يعادلها والعليا والجامعية ، ويتكون هذا الاختبار من ٤٢ سؤالاً تتدرج في الصعوبة وتتضمن عمليات عقلية مختلفة هي : –

أ- القدرة على تركيز الانتباه : ويتمثل في تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة .

ب- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال : ويتمثل في المقارنة بين عدد من الأشكال والكشف عن العلاقة بينها .

ج- الاستعداد اللفظي : ويتمثل في التعامل بالألفاظ في أسئلة التعبير .

د- الاستعداد العددي : ويتمثل في حل سلاسل الأعداد ، وأسئلة التفكير الحسابي .

هـ - الاستدلال اللفظي : ويتمثل في الأحكام المنطقية والمتناسبات اللفظية .

وكان الوقت المحدد لإجراء هذا الاختبار هو (٣٠) دقيقة ، وتعطي كل إجابة صحيحة درجة واحدة ، ولا تعطي درجة في حالة الإجابة الخاطئة عن بعض أجزاء السؤال ، مهما كان الجزء الصحيح في الإجابة .

الكفاءة السيكومترية :

- الثبات :

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار فكانت قيمته (٠,٨٤٥) كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية فبلغ معامل الثبات (٠,٨٨١) ، وقد

قام مصطفى كامل (١٩٨٧ ، ٨٥ – ١١٥) بحساب ثبات الاختبار على عينة بلغت (٥٠) مدرساً في التعليم الابتدائي بطريقة إعادة التطبيق خلال فترة زمنية بلغت شهراً، فكان معامل الثبات (٠,٥٦٤) ، كما تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية على العينة السابقة نفسها فبلغ معامل الارتباط ٠,٦٧، كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق خلال فترة زمنية بلغت (٢١ يوم) وذلك على عينة قوامها (٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٨) ، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية على نفس العينة السابقة بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٩) وبعد التصحيح بمعادلة " سبيرمان بيراون " كانت (٠,٨٢) وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات الاختبار .

- الصدق :

تم حساب صدق الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نتائج أداء الاختبار الحالي ونتائج أداء اختبار الذكاء الثانوي (للقباني) فبلغ معامل الارتباط (٠,٦٩٤) .

كما تم حساب معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين لـ ٤٠٠ طالب بالمدارس الثانوية فيما يتعلق بمستوى ذكائهم باعتباره أنه " القدرة على الفهم والاستنتاج والابتكار" وبين درجات هؤلاء الطلاب على اختبار الذكاء العالي فبلغ معامل الثبات (٠,٥٢٢) ، وهو معامل مقبول لمثل هذا النوع من أنواع الصدق .

(السيد خيري ، ب ، ت : ٩ – ١١)

٢- مقياس أساليب التعلم : Learning styles scale

وضعه " جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann "

(في : جراشا Grasha) (١٩٩٦) أعدته الباحثة في الدراسة الحالية للعربية

ويستخدم في قياس ستة أساليب من التعلم تم تحديدها في نموذج أساليب التعلم لـ " جراشا وريتشمان " : ويتكون المقياس من (٦٠) عبارة بمعدل (١٠) عبارات لكل أسلوب تعلم من الأساليب الستة المحددة بالنموذج ويتم الإجابة على عبارات المقياس من خلال مقياس خماسي التقدير (غير موافق بشدة – غير موافق – لا أدري – موافق – موافق بشدة) ويتم إعطاء الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) للتقديرات السابقة على الترتيب ،

وأعلى درجة للطالب على اى من أساليب التعلم الستة المحددة بالنموذج تمثل الأسلوب المفضل له في التعلم .

تقنين المقياس :

أ- الثبات :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي إعادة التطبيق بفاصل زمني (٢١) يوم بين التطبيقين الأول والثاني ، و ألفا - كرونباخ وذلك على عينة قوامها (٨٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (١) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم باستخدام طريقتي إعادة التطبيق وألفا – كرونباخ (ن = ٨٠)

الأبعاد / الطريقة	اعادة التطبيق	ألفا – كرونباخ
	معامل الارتباط	معامل الثبات (ألفا)
١- أسلوب التعلم التنافسي	٠,٨٥	٠,٧٩
٢- أسلوب التعلم التعاوني	٠,٨١	٠,٧٤
٣- أسلوب التعلم المتجنب	٠,٧٨	٠,٦٨
٤- أسلوب التعلم بالمشاركة	٠,٨٣	٠,٧٥
٥- أسلوب التعلم المعتمد	٠,٨٠	٠,٧٢
٦- أسلوب التعلم المستقل	٠,٧٧	٠,٧٠

وهي معاملات ثبات مناسبة تعكس الثقة في هذا المقياس كوسيلة لجمع البيانات عن الأساليب المفضلة للتعلم .

ب- الصدق :

إستخدمت الباحثة طريقة الصدق العاملي للمقياس لحساب الصدق باستخدام طريقة المكونات الأساسية " لهوتلنج " والتدوير المتعامد " الفاريماكس Varimax " وذلك على استجابات عينة قوامها (١٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بكفر الشيخ ، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ستة عوامل تشبعت عليها عبارات المقياس وهذا ما توصل إليه أيضاً مؤلفا المقياس في البيئة الأجنبية ، وقد تم تحديد دلالة التشبعات على العوامل وفقاً لما ذهب إليه (آمال صادق وفؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ٦٤٠)

من أنه يمكن اعتبار التشبعات دالة إذا كانت قيمة هذه التشبعات تزيد عن ± ٠,٣ ، ولم يتم استبعاد أي عبارة من عبارات المقياس لأن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من ٠,٣ والجدول التالي يوضح أرقام العبارات وتشبعاتها بالعوامل الستة :

جدول رقم (٢) يوضح أرقام عبارات مقياس أساليب التعلم

وتشبعاتها على العوامل الستة للمقياس

العوامل	أرقام الفقرات وقيم التشبعات										
العامل الأول	رقم الفقرة	٥	١١	١٧	٢٩	٣٥	٣٨	٤١	٤٧	٤٨	٥٣
الأسلوب التنافسي	قيم التشبع	٠,٨٠	٠,٧٥	٠,٧٧	٠,٥٢	٠,٥٥	٠,٥٣	٠,٥٢	٠,٦٣	٠,٥١	٠,٦٨
العامل الثاني	رقم الفقرة	٣	٩	١٥	٢١	٢٧	٣٣	٣٩	٤٥	٥١	٥٦
الأسلوب التعاوني	قيم التشبع	٠,٧٥	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٥٠	٠,٦٣	٠,٧٢	٠,٥٨	٠,٤٨
العامل الثالث	رقم الفقرة	٢	٨	١٤	٢٠	٤٤	١٣	٢٦	٢٨	٣٢	٥٠
الأسلوب المتجنب	قيم التشبع	٠,٦٦	٠,٧٢	٠,٧٣	٠,٥٥	٠,٧٧	٠,٤١	٠,٥٣	٠,٦٢	٠,٧٨	٠,٨٠
العامل الرابع	رقم الفقرة	١٢	١٨	٢٣	٣٠	٣٦	٤٦	٤٩	٥٧	٥٨	٦٠
الأسلوب المشارك	قيم التشبع	٠,٤٢	٠,٦٥	٠,٦٣	٠,٧٢	٠,٦٨	٠,٤٨	٠,٨٢	٠,٦٦	٠,٧١	٠,٦٨
العامل الخامس	رقم الفقرة	٤	٦	٧	١٠	١٦	٢٢	٣٤	٤٢	٥٢	٥٤
الأسلوب المعتمد	قيم التشبع	٠,٥٢	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٧٨	٠,٦٨	٠,٥٦	٠,٣٨	٠,٥٦	٠,٥٢	٠,٤٨
العامل السادس	رقم الفقرة	١	١٩	٢٤	٢٥	٣١	٣٧	٤٠	٤٣	٥٥	٥٩
الأسلوب المستقل	قيم التشبع	٠,٦٨	٠,٥٥	٠,٦٣	٠,٤٢	٠,٦٨	٠,٧٢	٠,٨٠	٠,٨٢	٠,٧٢	٠,٦٨

٣- أداة مسح للتعرف على مشكلات تعلم اللغة الأجنبية :

Screening Instrument for the Identification of foreign Language Learning Problems

تأليف / " جانشو وسباركس Ganschow & Sparks " (١٩٩١)

تعريب وتقنين / الباحثة

تعتبر أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية بالكلية أداة تقرير ذاتي ، وهي عبارة عن تسعة وعشرين عبارة يمكن تصحيحها بواسطة الكمبيوتر ، وهي مصممة لطلبة وطالبات الجامعة الذين امضوا على الأقل فصلاً دراسياً في دراسة اللغة الأجنبية في الجامعة ، والهدف من الأداة هو فرز عينة من الطلاب الدارسين للغة الأجنبية والذين من

الممكن الوقوع في خطر (معاناة من مشكلات) لتعلمهم اللغة الأجنبيــة To be at risk for learning a foreing language ، أي من الممكن أن تصبح لديهم صعوبات خاصة بدراسة اللغة الأجنبية ، ويمكن تطبيق الأداة في حوالي خمسة عشرة دقيقة .

وتتكون الاستبانة من أربعة مجالات وهي :

١- تاريخ تعلم اللغة الأجنبية Foreing language learning history

٢- التاريخ النمائي Developmental History

٣- تاريخ التعلم الأكاديمي Academic History

٤- الاختبــارات وخــصائص الـتعلم بالفــصل tests and Classroom learning characteristics

يتم تصحيح الأداة للتعرف على الأفراد المعرضين للمعاناة من خطر أكثر لـتعلم اللغة الأجنبية ، ثم تحديد الانحرافات المعيارية بناءاً على الإجابات والتي تتراوح ما بين :

- معرض للخطر " at risk "

- ليس معرضاً للخطر " No at risk "

وعامل الخطر بالنسبة للطالب هو الحد الذي ينحرف عنده الطالب أو الطالبة عــن المتوسط .

* أسئلة (نعم / لا) يعتبر الطالب معرضاً للخطر بدرجة مرتفعــة High Risk إذا أجاب بنعم لهذه الأسئلة ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .
* والأسئلة رقم (٥ ، ٦ ، ٧) المتعلقة بالدرجات يحصل المفحوص على مخــاطرة مرتفعة إذا ما أشار إلى الدرجات (٤ ، ٥ ، ٦).
* الأسئلة الباقية وهي على متصل من خمس نقاط يعتبر الفرد معرضاً لخطر شــديد إذا ما أشار إلى (رقم صعب) (أو صعب جداً) .

الكفاءة السيكومترية :

- الثبات :

تم حساب ثبات الأداة في البيئة الأجنبية من خلال ثبات الاتساق الداخلي لأبعــاد الأداة الأربعة والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (٣)

يشير إلى معاملات الثبات لكل جزء من أداة مسح اللغة الأجنبية – الدرجة الكلية

تاريخ تعلم اللغة الأجنبية	٠,٧٣٦
التاريخ النمائي	٠,٥٧٧
تاريخ التعلم الأكاديمي	٠,٨١٣
الاختبارات وخصائص التعلم بالفصل	٠,٨٤٣

وتشير معاملات الثبات لكل جزء من أداة مسح اللغة الأجنبية للكلية بأن هناك معاملات ثبات مرتفعة بالنسبة لكل الأجزاء ماعدا التاريخ للنمائي والذي حصل على معاملات ثبات متوسطة وتشير هذه النتائج إلى أن أجزاء الأداة متسقة وأن هناك ثقة بأن الدرجات التي تم الحصول عليها من تطبيق الأداة هي نفس الدرجات إذا ما تمت إعادة تطبيق الأداة ، وأن الثبات المنخفض للجزء الخاص بالتاريخ النمائي ربما يرجع إلى حقيقة أن هذا الجزء يتطلب تذكر الأحداث من الماضي البعيد أو من تقارير الآخرين (مثل الآباء) .

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الأداة باستخدام طريقة إعادة التطبيق خلال فترة زمنية بلغت (٢١ يوم) وذلك على عينة قوامها (٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية ، وكذلك باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ على نفس العينة . والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة :

جدول رقم (٤)

يوضح قيم معاملات ثبات أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية باستخدام طريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ

الأبعاد – الطريقة	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
	معاملات الثبات	معاملات الثبات
تعلم اللغة الأجنبية	٠,٨٣	٠,٧٥
التاريخ النمائي	٠,٧٦	٠,٦٨
تاريخ التعلم	٠,٨٥	٠,٧٦
الاختبار وسمات التعلم بالفصل	٠,٧٨	٠,٧٢
الدرجة الكلية	٠,٨١	٠,٧٣

- الصدق :

استخدمت الباحثة طريقة الصدق العاملي لحساب الصدق باستخدام طريقة المكونات الأساسية " لهوتلنج " والتدوير المتعامد " الفاريماكس Varimax " باستخدام الحاسب الآلي وذلك على عينة قوامها (١٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بكفر الشيخ ، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود لأربعة أجزاء تشبعت عليها عبارات الأداة ، والجدول التالي يوضح لأرقام العبارات وتشبعاتها بالعوامل الأربعة :

جدول رقم (٥) يوضح أرقام عبارات أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية وتشبعاتها على الأبعاد الأربعة للأداة

الأبعاد		قيم التشبع											
البعد الأول تعلم اللغة الأجنبية	رقم الفقرة	٥	٨										
	قيم التشبع	٠,٦٥	٠,٧٣										
البعد الثاني التاريخ التعلمي	رقم الفقرة	١	٢	٣	٤								
	قيم التشبع	٠,٨١	٠,٧٦	٠,٥٥	٠,٦٢	٠,٥٣							
البعد الثالث تاريخ التعلم	رقم الفقرة	٦	٧	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١
	قيم التشبع	٠,٥٥	٠,٦١	٠,٧٢	٠,٤٣	٠,٧٥	٠,٦٣	٠,٥٤	٠,٨٢	٠,٧٧	٠,٧٢	٠,٥٨	٠,٦٧
البعد الرابع الاختبار وسمات التعلم بالفصل	رقم الفقرة	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩				
	قيم التشبع	٠,٧٨	٠,٦٦	٠,٧١	٠,٤٨	٠,٥٧	٠,٦٣	٠,٦٨	٠,٧٢				

معايير الأداء :

قامت الباحثة بحساب معايير أداء مجموعة من الطلاب على الأداة من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء وذلك لاستخدامها كمحكات محلية في تصنيف درجات الطلاب طبقا لأنواع الخطر المختلفة ويوضح الجدول (٦) هذه المعايير .

جدول رقم (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوصف الاحصائي

ومعايير الأداء الطلاب على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية

العينة المصرية (ن = ١٠٠)

الأبعاد	الدرجة الكليـــة	أعلى درجـــة	أقل درجـــة	المتوســـط	الانحراف المعياري
تعلم اللغة الأجنبية	٤	٣	١	٢,٢	٠,٦٣
التاريخ النمائي	١٩	١٥	٦	٩,٢٥	٢,١٣
تاريخ التعلم	٣٨	٣٢	١٤	٢١,٥٣	٥,٧٣
الاختبار وسمات التعلم بالفصل	٤٠	٣٧	١٨	٢٣,٨٥	٦,٣٢
الدرجة الكلية	١٠١	٨٧	٣٦	٥٦,٨٢ = ٥٧ تقريباً	١٤,٧٣ = ١٥ تقريباً

١- مستوى مرتفع من الخطر للطلاب الذين يحصلون على درجــة كليــة أعلــى مــن م (المتوسط) + ١ع (الانحراف المعياري) = ٥٧ + ١٥ = ٧٢ درجة فأكثر .

٢- مستوى منخفض من الخطر للطلاب الذين يحصلون على درجة كلية أقل من م - ١ع = ٥٧ - ١٥ = ٤٢ فأقل .

٣- مستوى متوسط من الخطر للطلاب الذين يحصلون على درجة كلية أعلــى مــن ٤٢ وأقل من ٧٢ على أداة مسح مشكلات صعوبات تعلم اللغة الأجنبية .

٤- مجموع درجات التحصيل للطلاب بقسم اللغة الإنجليزية في نهاية العام الدراسي فــي مواد اللغة الإنجليزية التالية (قصة ونثر - دراما - صوتيات وقواعد - حــضارة - مقال ٥- ترجمة - شعر - تدريبات لغوية) ، بالإضافة إلى درجة الطالب في مــادة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة .

- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدمت الباحثة الأســاليب الإحــصائية التاليــة : المتوســطات والانحرافــات المعيارية، معامل الارتباط ، التكرارات والنسب المئوية ، تحليل الانحدار الخطى البــسيط

والمتعدد ، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الأول للدراسة :

توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التعرض لخطر مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية كما يتم تقديرها من خلال مسح مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية والتي ترجع إلى شعبة الدارسين للغة الإنجليزية (تعليم ابتدائي / تعليم عام) ، والجنس (ذكور / إناث) من طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على أعداد الطلاب المعرضين للوقوع في خطر مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية والكشف عن الفروق بين نسب الخطر المختلفة لهؤلاء الطلاب (مرتفعة – متوسطة – منخفضة) ويوضح الجدول (٧) .

جدول رقم (٧) يوضح أعداد الطلاب ونسب خطر التعرض لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية وأنواعها بحسب التخصص الدراسي والجنس

نوع المخاطرة – التصنيف	المجموعات	ن	مخاطرة مرتفعة		مخاطرة متوسطة		مخاطرة منخفضة	
			العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
بحسب شعبة الدراسة	تعليم ابتدائي	١٣٦	٣٣	٢٤,٣٪	٣٢	٢٣,٥٪	٧١	٥٢,٢٪
	تعليم عام	١٠٨	١٨	١٦,٧٪	٢٣	٢١,٣٪	٦٧	٦٢٪
بحسب الجنس	إناث	١٨٦	٣٧	١٩,٩٪	٤٠	٢١,٥٪	١٠٩	٥٨,٦٪
	ذكور	٥٨	١٤	٢٤,١٪	١٥	٢٥,٩٪	٢٩	٥٠٪
العينة الكلية	العينة الكلية	٢٤٤	٥١	٢٠,٩٪	٥٥	٢٢,٥٪	١٣٨	٥٦,٩٪

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الخطر المرتفعة للتعرض لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بالتعليم الابتدائي أعلى من النسبة لدى طلاب التعليم العام ، وكذلك في نسبة الخطر المتوسطة ولكن على العكس من ذلك في الخطر

المنخفض أو المنعدم كانت النسبة أعلى لدى طلاب التعليم العام ، وكـذلك كانـت نـسبة الخطر المرتفعة والمتوسطة للتعرض لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية أعلى لـدى الـذكور عن الإناث ولكن كانت نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور في نسبة الخطـر المـنخفض ، ولاختبار دلالة الفرق بين النسبتين لكل نوع من أنواع المخاطرة لكل من طـلاب التعلـيم الابتدائي وطلاب التعليم العام وكذلك الذكور والإناث تم استخدام اختبار مربع كاي للكشف عن دلالة الفرق بين نسبتين مستقلتين وذلك طبقاً للمعادلة التالية : −

$$\text{كا}^{2} = \frac{\text{ن}\,(\text{ك}_{1}\,\text{ك}_{4} - \text{ك}_{2}\,\text{ك}_{3})^{2}}{(\text{ك}_{1} + \text{ك}_{2})\,(\text{ك}_{3} + \text{ك}_{4})\,(\text{ك}_{1} + \text{ك}_{3})\,(\text{ك}_{2} + \text{ك}_{4})}$$

حيث تعني ن = عدد أفراد العينة الكلية .

ك١ ، ك٢ = قسمي المتغير الأول .

ك٣ ، ك٤ = قسمي المتغير الثاني .

ويتم حساب قيمة (د) أي القيمة المحسوبة للفرق بين النسبتين من خلال المعادلة التالية د = ١ كا٢ ويتم مقارنتها بقيمة (د) الجدولية فإذا كانت القيمة المحسوبة أكبر مـن أو تساوي القيمة الجدولية كان الفرق دال إحصائياً .

(صلاح الدين علام ، ٢٠٠٥ ، ٢٧٤ − ٢٧٥)

وبعد تطبيق المعادلات السابقة وإجراء المعالجات الإحصائية المختلفـة توصـلت الباحثة إلى النتائج الموضحة بالجدول (٨) :

جدول رقم (٨) يوضح قيم (د) لدلالة الفرق بين نسبتين في أنواع خطر التعرض لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية بحسب التخصص الدراسي والجنس

نوع المخاطرة	المجموعات	ن	النسبة	قيمة (كا٢)	قيمة (د) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
المخاطرة المرتفعة بحسب التخصص الدراسي بحسب الجنس	تعليم ابتدائي	٣٢	٢٤,٣٪	١٤,٧٨	٣,٨٤	١,٦٤٥	٠,٠٥ لصالح التعليم الابتدائي
	تعليم عام	١٨	١٦,٧٪				
	إناث	٣٧	١٩,٩٪	١١,٣٢	٣,٣٦	١,٦٤٥	٠,٠٥ لصالح الذكور
	ذكور	١٤	٢٤,١٪				
المخاطرة المتوسطة بحسب شعبة الدراسة والجنس	تعليم ابتدائي	٣٢	٢٣,٥٪	١,٧	١,٣٠	١,٦٤٥	غير دالة
	تعليم عام	٢٣	٢١,٥٪				
	إناث	٤٠	٢١,٥٪	٦,٣١	٢,٥١	١,٦٤٥	٠,٠٥ لصالح الذكور
	ذكور	١٥	٢٥,٩٪				
المخاطرة المنخفضة بحسب التخصص الدراسي والجنس	تعليم ابتدائي	٧١	٥٢,٢٪	١٨,٢٥	٤,٢٧	١,٦٤٥	٠,٠٥ لصالح التعليم العام
	تعليم عام	٦٧	٦٢٪				
	إناث	١٠٩	٥٨,٦٪	٩,٨٢	٣,١٣	١,٦٤٥	٠,٠٥ لصالح الإناث
	ذكور	٢٩	٥٠٪				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في نسب المخاطرة المرتفعة في التعرض لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية بين طلاب قسم اللغة الإنجليزية بالتعليم الابتدائي وهذا يعني أن طلاب التعليم الابتدائي بقسم اللغة الإنجليزية أكثر عرضة لخطر التعرض لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية مقارنة بطلاب قسم اللغة الإنجليزية بالتعليم العام ، وكذلك كانت هناك فروق دالة إحصائياً بحسب الجنس (ذكور – إناث) لصالح الذكور مما يعني أن الطلاب الذكور بقسم اللغة الإنجليزية أكثر تعرضاً لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية من الإناث .

وبالنسبة للمخاطرة المتوسطة في التعرض لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين طلاب التعليم الابتدائي والتعليم العام ، ولكن على النقيض من ذلك كانت الفروق دالة بحسب الجنس (ذكور – إناث) لصالح الذكور وهذا يتفق مع النتيجة السابقة حيث أن الذكور أكثر تعرضاً لمشكلات وصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة والتي توصلت إلى أن الإناث

أفضل من الذكور في الذكاء اللغوي والقدرات اللغوية بشكل عام ، وبالنسبة للمخاطرة المنخفضة كانت هناك فروق دالة إحصائياً لصالح التعليم العام ، وبحسب الجنس لصالح الإناث وهذا يبرهن ويكمل النتائج التي توصلنا إليها سابقاً من أن طلاب التعليم الابتدائي والذكور أكثر تعرضاً لمشكلات تعلم اللغة الأجنبية ويقابل ذلك انخفاض درجة الخطر لدى طلاب التعليم العام والإناث .

ومن خلال النتائج السابقة يتضح صحة الفرض الأول للدراسة .

نتائج الفرض الثاني للدراسة :

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه يوجد ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية وكل من : الذكاء ، أساليب التعلم ، والدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ودرجة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة لدى طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين التحصيل الاكاديمى في اللغة الإنجليزية ومتغيرات الدراسة ، ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (٩)

يوضح معاملات الارتباط بين التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ومتغيرات الدراسة

المتغيرات	معامل الارتباط
١- الذكاء	٠,٨٧**
٢- الأسلوب التنافسي	- ٠,١٨**
٣- التعاوني	٠,٨٣**
٤- المتجنب	- ٠,٥٢**
٥- المشارك	٠,٨٧**
٦- المعتمد	- ٠,٦٨**
٧- المستقل	٠,٨٦**
٨- درجة أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية	- ٠,٨٩**
٩- درجة الثانوية العامة في اللغة الإنجليزية	٠,٣٠**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية وكل من الذكاء وأسلوب التعلم التعاوني وأسلوب التعلم

بالمشاركة وأسلوب التعلم المستقل ، على حين كانت العلاقة دالة وموجبة بين التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ودرجة الثانوية العامة في اللغة الإنجليزية . وعلى النقيض من ذلك كانت العلاقة دالة وسالبة وقوية بين التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية وكل من الدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية وأسلوب التعلم المعتمد ، وكانت العلاقة دالة وسالبة ومتوسطة بينه وبين أسلوب التعلم المتجنب وكانت العلاقة دالة وسالبة وضعيفة بينه وبين أسلوب التعلم التنافسي .

وتتفق نتائج الفرض الثاني للدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء مع التحصيل الأكاديمي والأداء في اللغة الأجنبية مثل دراسة بويل Boyle (١٩٨٧) ، ودراسة دانجلجان ورينود Danaglejan & Renaud (١٩٨٥) ، ودراسة ريندرمان ونيوبار Rinderman & Neubauer (٢٠٠٤) ، ودراسة كونسيل وآخرون Kuncel، et al (٢٠٠٤) ، ودراسة فورينهام وآخرون Furinham , et al (٢٠٠٢) .

وكذلك تتفق نتائج الفرض الثاني للدراسة من نتائج بعض الدراسات السابقة التي استخدمت أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية في التنبؤ أو العلاقة بالتحصيل والأداء الأكاديمي في اللغة الأجنبية الثانية مثل دراسة جانشو وسباركس Ganschow & Sparks (٢٠٠٠) ، ودراسة سباركس وآخرون Sparks , et al (١٩٩٢ أ) ، ودراسة سباركس وآخرون Sparks , et al (١٩٩٢ ب) ، ودراسة ديميوث وسميث Demuth & Smith (١٩٨٧) ، ودراسة جانشو وسباركس Ganschow & Sparks (١٩٩٦) .

وكذلك تتفق النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت دراسة أساليب التعلم مع التحصيل والأداء الأكاديمي في اللغة الأجنبية مثل دراسة كاسترو وبيك Castro & Peck (٢٠٠٠) ، ودراسة سيرجي Sergi (٢٠٠٤) ، ودراسة جانكو Junko (١٩٩٨) ، ودراسة بيلي وآخرون Bailey , et al (٢٠٠٠) ، ودراسة وينترجرست وآخرون Wintergerst et al (٢٠٠١) .

ومع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي ومن هذه الدراسات : دراسة محمود عوض الله (١٩٨٨) ، دراسة دن وآخرون Dunn , et al (١٩٩٠) ، دراسة نجاة زكي ومديحه عثمان

(١٩٩٨) دراسة جيزر Geiser (١٩٩٩)، دراسة روسو Russo (٢٠٠٢) دراسة توماس وآخرون Thomas,et al (٢٠٠٠) ، وبذلك يتحقق الفرض الثاني للدراسة .

نتائج الفرض الثالث للدراسة :

يتص الفرض الثالث للدراسة على أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في اللغـة الإنجليزية من خلال الدرجة على المتغيرات التالية : الذكاء ، أساليب الـتعلم ، والدرجـة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ودرجة اللغة الإنجليزية فـي الثانويـة العامـة ،ومعرفة أى من هذه المتغيرات المستقلة أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الاكـاديمى فـي اللغة الانجليزية لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام الحاسب الآلي من خـلال برنـامج (SPSS) لإجراء تحليل الانحدار البسيط وتحليل الانحدار المتعدد لمعرفة مـدى تـأثير المتغيـرات المستقلة موضوع الدراسة على الأداء الأكاديمي في اللغة الإنجليزية وتحديـد المتغيـرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب ، والجدول (١٠) يوضح النتائج .

جدول رقم (١٠) يوضح نماذج الانحدار الخطي البسيط بين التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ومتغيرات الدراسة المستقلة

المتغيـــــــــرات	الثابت (أ)	معدل الانحدار (ب)	معامل التحديد (ر٢)	قيمة " ت "	قيمة " ف " للنموذج	مستوى الدلالة
١- الذكاء	٣١٤,٨٢	٤٢,٤٦	٠,٧٥	٢٧,٢٣	٧٤١,٥٦	٠,٠١
٢- أسلوب التعلم التنافسي	١٠٢٥,١٤	٢,٧٧-	٠,٠٣	٢,٨١	٧,٨٩	٠,٠٥
٣- أسلوب التعلم التعاوني	٣٣٤,٥٨	١٦,٨١	٠,٦٩	٢٣,٤٩	٥٥١,٩٢	٠,٠١
٤- أسلوب التعلم المتجنب	١١٩٣,٤١	٩,١٩-	٠,٢٧	٩,٥٦	٩١,٤٥	٠,٠١
٥- أسلوب التعلم بالمشاركة	٣٣٨,٣٧	١٦,٨٩	٠,٠٦٧	٢٧,٥٧	٧٥٩,٨٩	٠,٠١
٦- أسلوب التعلم المعتمد	١٢٢٨,٥٧	١٠,١٤-	٠,٤٥	١٤,٢٢	٢٠٢,٢٧	٠,٠١
٧- أسلوب التعلم المستقل	٣٩٢,٨٥	١٥,٥٥	٠,٧٤	٢٦,٣٣	٦٩٣,٣٣	٠,٠١
٨- درجة الأداة	١٤٣٣,٩٣	٨,٥٤	٠,٨٠	٣١,١	٩٦٦,٥٨	٠,٠١
٩- درجة الثانوية العامة	١٠,٧٤	٢١,٣٥	٠,٠٩	٤,٨٤	١٢,٤١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن تغيراً قدره وحدة واحدة في الذكاء يؤدي إلى تغيير قدره ٤٢,٤٦ وحدة في التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ويفسر هذا العامل ٠,٧٥ من التغيرات الحادثة في التحصيل ، وأن تغيراً قدره وحدة واحدة في أسلوب التعلم التعاوني يؤدي إلى تغير قدره ١٦,٨١ وحدة في التحصيل وهذا العامل يفسر ٠,٦٩ من التغيرات الحادثة في التحصيل ، وأن تغيراً قدره وحدة واحدة في أسلوب التعلم المتجنب يؤدي إلى تغير قدره ٩,١٩ وحدة في التحصيل ويفسر هذا العامل ٠,٢٧ من التغيرات الحادثة في التحصيل ، وأن تغيراً قدره وحدة واحدة في أسلوب التعلم بالمشاركة يؤدي إلى تغير قدره ١٦,٨٩ وحدة في التحصيل ويفسر هذا العامل ٠,٦٧ من التغيرات الحادثة في التحصيل ، وأن تغيراً قدره وحدة واحدة في أسلوب التعلم المعتمد يؤدي إلى تغير قدره - ١٠,١٤ وحدة في التحصيل الأكاديمي ويفسر هذا العامل ٠,٤٥ من التغيرات الحادثة في التحصيل ، وأن تغيراً قدره وحدة واحدة في أسلوب التعلم المستقل يؤدي إلى تغير قدره ١٥,٥٥ وحدة في التحصيل الأكاديمي ويفسر هذا العامل ٠,٧٤ من التغيرات الحادثة في التحصيل ، وأن تغيراً قدره وحدة واحدة في درجة الثانوية العامة في اللغة الإنجليزية يؤدي إلى تغير قدره ٢١,٣٥ وحدة في التحصيل ويفسر هذا العامل ٠,٠٩ من التغيرات الحادثة في التحصيل ، وأن تغيراً قدره وحدة واحدة في الدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية يؤدي إلى تغير قدره -٨,٥٤ وحدة في التحصيل الأكاديمي ، ويفسر هذا العامل ٠,٨٠ من التغيرات الحادثة في التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية وتم إيجاد نموذج الانحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة المستقلة والتي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية لطلاب قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (١١) يوضح نموذج الانحدار الخطي المتعدد بين التحصيل الأكاديمي ومتغيرات الدراسة المستقلة

المتغيرات	معدل الانحدار (ب)	الخطأ المعياري (القياس)	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	معامل التحديد (ر٢)	قيمة " ف "
الثابت	٣٦٧,٨١	١١٢,٥٣	٣,٢٧	٠,٠١	٠,٨٨	**١٩٦,٧٣** دالة عند مستوى ٠,٠١
الذكاء	١٢,٠٩	٢,٣٤	٥,١٦	٠,٠١		
التنافسي	-٠,٥٦	٠,٣٧	١,٥١	غير دالة		
التعاوني	٢,٥٠	٠,٩٦	٢,٦١	٠,٠١		
المتجنب	-٠,٤٩	٠,٥٢	٠,٩٥	غير دالة		
المشارك	٢,٩٣	١,٠٧	٢,٧٣	٠,٠١		
المعتمد	٠,٩٩	٠,٥٨	١,٧١	غير دالة		
المستقل	٤,٢١	٠,٨٩	٤,٧٢	٠,٠١		
درجة الأداة	-٢,٧	٠,٥٣	٥,١٤	٠,٠١		
درجة الثانوية	٠,٧٣	١,٧٥	٠,٤١٨	غير دالة		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل التحديد (ر٢) = ٠,٨٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يعني أن العوامل مجتمعة تفسر ٠,٨٨ من التغيرات الحادثة في التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية حيث بلغت قيمة " ف " للنموذج ١٩٦,٧٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وبذلك فإن ٨٨ ٪ من التباين في التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية يمكن تفسيره في ضوء هذه المتغيرات ، ويمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي :

ص = ٣٦٧,٨١ + ١٢,٠٩س١ + (-٠,٥٦) س٢ + ٢,٥س٣ + (-٠,٤٩) س٤ + ٢,٩٣س٥ + ٠,٩٩س٦ + ٤,٢١س٧ + (-٢,٧) س٨ + ٠,٧٣س٩

حيث ص تعني المتغير التابع وهو التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية معبراً عنه بالدرجات .

س١ : تعني الذكاء، س٢ تعني أسلوب التعلم التنافسي، س٣ تعني أسلوب التعلم التعاوني.
س٤ : تعني أسلوب التعلم المتجنب ، س٥ تعني أسلوب التعلم بالمشاركة ، س٦ تعني أسلوب التعلم المعتمد ، س٧ تعني أسلوب التعلم المستقل ، س٨ تعني الدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ، س٩ تعني درجة الثانوية العامة في اللغة الإنجليزية .

ويتضح من الجدول السابق أن هناك تأثير للذكاء وأساليب التعلم (التعاوني / بالمشاركة / المستقل) على التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ، وكذلك يوجد تأثير للدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية على التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً لدرجة الثانوية العامة في اللغة الإنجليزية على التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بالفرقة الأولى بكلية التربية وهذا يدل على أن الاعتماد على درجة الثانوية العامة في اللغة الإنجليزية ، كمحك فاصل وحدها في دخول الطلاب لقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية من عدمه غير كافي ولكن لابد أن يكون هناك مؤشرات ومعايير أخرى يدخل فيها عامل الذكاء والقدرات اللغوية ومهارات التواصل والقدرة على التعبير والفهم القرائي ..... إلخ .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة بويل Boyle (١٩٨٧) ودراسة ريندرمان ونيوبار Rinderman & Neubauer (٢٠٠٤) ، ودراسة كونسيل وآخرون Kuncel , et al (٢٠٠٤) ، ودراسة فورينهام وآخرون Furinham , et al (٢٠٠٢) ودراسة جانشو وسباركس Ganschow & Sparks (٢٠٠٠) ، ودراسة سباركس وآخرون Sparks , et al (١٩٩٢ أ) ، ودراسة سباركس وآخرون Sparks , et al (١٩٩٢ ب)، ودراسة جانشو وسباركس Ganschow & Sparks (١٩٩٦) و دراسة كاسترو وبيك Castro & Peck (٢٠٠٠) ، ودراسة سيرجي Sergi (٢٠٠٤) ، ودراسة جانكو Junko " (١٩٩٨) ، ودراسة بيلي وآخرون Bailey، et al (٢٠٠٠) ، ودراسة وينترجرست وآخرون Wintergerst , et al (٢٠٠١) .

ولمعرفة أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية تم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتدرج بين التحصيل الأكاديمي ومتغيرات الدراسة ، والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (١٢) يوضح نموذج الانحدار الخطي المتدرج بين التحصيل الأكاديمي ومتغيرات الدراسة المستقلة

المتغيرات	معدل الانحدار (ب)	الخطأ المعياري (القياس)	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	معامل التحديد (ر ٢)	قيمة " ف "
الثابت	٤٠٨,٠٧	٨٨,٦٣	٤,٦٠	٠,٠١	٠,٨٥	**٣٥٠,٢٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١
الذكاء	١٢,٢	٢,٢٦	٥,٤١	٠,٠١		
أسلوب التعلم التعاوني	٢,٧٥	٠,٩٤	٢,٩٢	٠,٠١		
أسلوب التعلم بالمشاركة	٢,٨٢	١,٠٦	٢,٦٧	٠,٠١		
أسلوب التعلم المستقل	٣,٦٢	٠,٨٣	٤,٣٨	٠,٠١		
درجة الأداة	٢,٦٨-	٠,٥١	٥,٢٤	٠,٠١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل التحديد ر ٢ = ٠,٨٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وقيمة (ف) للنموذج = ٣٥٠,٢٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وبذلك فإن هذه العوامل مجتمعة تفسر ٠,٨٥ من التغيرات الحادثة في التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ، أي أن ٨٥ ٪ من التباين في التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية يمكن تفسيره في ضوء هذه المتغيرات .

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ الخاصة بالمتغيرات الأكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية على النحو التالي : -

ص = ٤٠٨,٠٧+١٢,٢س١+ ٢,٠٧٥س٢ +٢,٨٢س٣+٣,٦٢س٤+ (-٢,٦٨) س٥.

حيث ص تعني المتغير التابع وهو التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ، س١ تعني الذكاء ، س٢ تعني أسلوب التعلم التعاوني ، س٣ تعني أسلوب التعلم بالمشاركة ، س٤ تعني أسلوب التعلم المستقل ، س٥ تعني الدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية ،

ومن خلال ما سبق فإن هذه النتائج تؤكد أهمية الذكاء وأساليب التعلم (التعاوني / بالمشاركة / المستقل) وأيضاً الدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية بأبعادها المختلفة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية لطلاب قسم اللغة الإنجليزية بالفرقة الأولى بكلية التربية .

وقد اتفقت النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ، مثل دراسة بويل Boyle (١٩٨٧) ودراسة رينـدرمان ونيوبـار Rinderman & Neubauer (٢٠٠٤) ، ودراسة كونسيل وآخرون et al،Kuncel (٢٠٠٤) ، ودراسة فورينهام وآخرون Furinham , et al (٢٠٠٢) ودراسة جانشو وسباركس Ganschow & Sparks (٢٠٠٠) ، ودراسة سباركس وآخرون Sparks , et al (١٩٩٢ أ) ، ودراسة سباركس وآخرون Sparks , et al (١٩٩٢ ب)، ودراسة جانشو وسباركس Ganschow & Sparks (١٩٩٦) و دراسة كاسترو وبيك Castro & Peck (٢٠٠٠) ، ودراسة سيرجي Sergi (٢٠٠٤) ، ودراسة " جانكو Junko " (١٩٩٨)، ودراسة بيلي وآخرون Bailey , et al (٢٠٠٠) ، ودراسة وينترجرست وآخـرون Wintergerst , et al (٢٠٠١) ، والتي أكدت على أهمية الذكاء وأساليب التعلم والدرجة على أداة مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية كمنبئات جيدة بالتحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية .

التوصيات والمقترحات :

١- عدم الاعتماد على درجة الثانوية العامة في اللغة الإنجليزية وحدها كمعيار لانتقاء الطلاب في أقسام اللغة الإنجليزية بكلية التربية وغيرها من المعاهد والكليات .
٢- إعطاء أهمية للأساليب المفضلة لدى الطلاب للتعلم عند تدريس مقررات اللغة الإنجليزية .
٣- ضرورة وجود أدوات للتعرف على الطلاب الذين من الممكن أن يواجهوا صعوبات في تعلمهم للغة الإنجليزية حتى يمكن توجيههم بما يتناسب مع مستواهم وقدراتهم .
٤- استخدام استبيان مسح مشكلات تعلم اللغة الأجنبية في تشخيص مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية مبكراً من الفرقة الأولى بالكلية لتوجيه الطلاب إلى الأقسام التي تناسب مستوياتهم اللغوية والأكاديمية .
٥- دراسة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب في اللغة الإنجليزية وأساليب التدريس المفضلة لدى معلميهم وعلاقة كلاً منهما بالتحصيل الدراسي للطلاب في اللغة الإنجليزية .

المراجع العربية

- السيد خيري (ب . ت) : اختبار الذكاء العالي . كراسة التعليمات ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦) : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٣): الذكاء المتعدد والفهم: تنمية وتعميق، القاهرة: دار الفكر العربي.
- رمزية الغريب (١٩٩٦) : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- سيد محمد خير الله (١٩٩٠) : بحوث نفسية وتربوية ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- صلاح الدين حسن الشريف (١٩٩٥) : تحقيق الذات وعلاقته بالذكاء والتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة أسيوط.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٥) : الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية البارامترية واللابارامترية ، ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- طلعت منصور ، أنور الشرقاوي ، عادل عز الدين ، فاروق أبو عوف (١٩٨٤) : أسس علم النفس العام ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- عبد الرحمن عدس (١٩٩٩) : علم النفس التربوي نظرة معاصرة ، القاهرة ، دار الفكر .
- عبد الرءوف إبراهيم السواح (٢٠٠١) : القيمة التنبؤية لبعض المتغيرات العقلية وغير العقلية للنجاح في مواد الفنون بكلية التربية النوعية – دراسة طولية ، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة ، العدد ٤٦ مايو .

- فاتن فاروق عبد الفتاح (١٩٩٤) : علاقة الذكاء غير اللفظي بالتحصيل الدراسي لدى الصم والأسوياء ، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة الزقازيق .
- فاطمة حلمي فرير (١٩٩٠) : دراسة لأثر مستوى الذكاء والعمر والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي على الفروق في سلوك اتخاذ المخاطرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد العاشر .
- فايزة مكرومي السيد بكر (١٩٩٣) : علاقة كل من الذكاء ودرجة الإعاقة بالتحصيل الدراسي للصم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ببنها بجامعة الزقازيق .
- فتحي الزيات (٢٠٠٤) : سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، سلسلة علم النفس المعرفي (٢) ، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- فيليب فرنون (١٩٨٨) : الذكاء في ضوء الوراثة والبيئة ، ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى : ط١ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية . ط٥ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- محمد أحمد إبراهيم غنيم (١٩٩٢) : دراسة لبعض قدرات التذكر والتفكير في علاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .
- محمد عبد العزيز عطية العلاف (١٩٨١) : دراسة العلاقة بين القلق والذكاء والأداء القرائي لتلاميذ المدرسة الابتدائية في مواد تعليمية متدرجة الصعوبة ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- محمود عوض الله سالم (١٩٨٦) : أثر تفاعل أسلوب التعلم ، أسلوب التدريس ، سمات المتعلم ، ومحتوى التعلم على التحصيل الدراسي ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

- محمود عوض الله سالم (١٩٨٨) : أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، السنة السادسة ، العدد الثالث، ص ص ١٣١ – ١٨٦ .
- مصطفى محمد كامل (١٩٨٧) : بعض المتغيرات المرتبطة بالأسلوب المعرفي للمعلم. مجلة كلية التربية بطنطا ، العدد٥ ، ص ص ٨٥ – ١١٥ .
- نجاة زكي موسى ومديحة عثمان عبد الفضيل (١٩٩٨) : " أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي " ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد ١٢ ، العدد ٢ ، ص ص ١٠٧ – ١٦٧ .
- نصرة عبد المجيد جلجل (١٩٨٨) : دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والكفاءة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة طنطا .

المراجع الأجنبية

- Bailey , P ; Onwue , G ; Anthony , J & Daley , C (2000) : Using learning styles to predict foreign language achievement at the college level . *System*, Vol. 28, pp. 115 – 133.
- Boyle, J. (1987): Intelligence, reasoning and language proficiency. *Modern Language Journal*, Vol. 71, pp. 277 – 288.
- Chris, K. (1996): Pupil learning styles and foreign language learning. *Language Learning Journal*, Vol. 13, pp. 22 – 24.
- Danglejan, A. & Rencaud, C. (1985): Learner characteristics and second language acquisition: A multivariate study of adult immigrants and some thoughts on methodology. *Language Learning*, Vol. 35, pp. 1 – 19.
- Demuth, Katherine, A, & Smith, N. (1987): The foreign language requirement: An alternative program. *Foreign Language Annals*, Vol. 20 (111), pp. 7 – 77.
- Diaz, D. & Cartnal, R. (1999): Students' learning styles in two classes. *College Teaching*, Vol. 47 (4), pp. 130 – 135.
- Dunn, R. G (1996): How to implement and supervise a learning styles program. *Association for Supervision and Crriculum Development*, Alexandria, VA.
- Dunn, R. G, March, C. Murray, J. B & Ross, I (1990): Grouping students for instruction: Effects of learning style on achievement and attitudes. *Journal of Social Psychology*, Vol. 130 (4): pp. 485 – 494.
- Dunn, R; Griggs, S. A; Olson, J. & Beasly, M. (1995): A meta analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning style preferences. *Journal of Educational Research*, Vol. 88 (6). pp. 353 – 362.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1990): Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, Vol. 74 (3), pp. 311 – 327.
- Federico, P. A. (2000): Learning styles and student attitudes toward various aspects of network – based instruction. *Computers in Human Behavior*, Vol.16 (4), pp. 359 – 379.

- Furnham, A; Premuzic, T, C. &McDougal, F. (2002): Personality, cognitive ability, and beliefs aboutintelligence as predictors of academicperformance. *Learning and Individual Differences*, Vol. 14 (1), pp. 47 – 64.
- Ganschow, L. & Sparks, R. (1991): A screening instrument for the identification of foreign language learning problems. *Foreign language Annals*, Vol. 24 (5), pp.383-398.
- Ganschow, L. & Sparks, R. (2000): Reflections on foreign language study for students with language learning problems research, issues, and changes. Dyslexia, Vol. 6 (1), pp. 87 – 100.
- Gardner, R. (1985): Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London , Edward Arnold .
- Gardner, R. & Lamebert, W. (1972): Attitudes and motivation in second language learning. Rowly, Mass Newbury Publishers.
- Gardner, R; Lalonde, R. & Pierson, R (1983): Social educational model of second language acquisition. *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 2 (1), pp. 28 - 43.
- Geiser, W. F. (1999): Effects of learning style responsive versus traditional study strategies on achievement, study and attitudes of suburban eight – grade mathematics students. *Research in Middle Level Education Quarterly*, Vol. 22 (3): pp. 19 – 41.
- Grasha, A. (1996): Teaching with style: A practical guide to enhance learning by understanding teaching and learning styles. San Bernardino, Alliance Publishers.
- Gregorc, S.M ; Peter Honey . A . F . (1984) : Style as a symptom : A phenomenological perspective . Theory into Practice . 23 (1) , pp. 51 – 55 .
- Horwitz, E; Michael, H. & Joanne, C. (1980): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, Vol. 70, pp. 125 – 132.
- James, W. & Gardner, D. (1995): Learning styles: Implications for distance learning (*Eric Document Reproduction Service* No. EJ 514356).
- Junko, U. (1998): Learning styles and small correction: How do learning styles affects students' perceptions towards error correction in a foreign language classroom. *Research Reports*. Vol. 149, pp. 1 – 8.

- Keefe, T. (1979): The development of emphatic skills: A case study. *Journal of Education for Social Work*, Vol. 15, pp. 30 – 37.
- Kuncel, N; Hazlett, S. & Ones, D. (2004): Academic performance, career potential, creativity and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 86, (1), pp. 148 – 161.
- Leachey, T. H, & Harris, R. T (1997): Learning and cognition, Prentic – Hall , Inc . Simon & Schuster IA Viacom Company upper Saddle River , New Jersey . 07458 .
- Littlemore, Jannette (2001): metaphoric intelligence and language learning. *Humanizing Language Teaching*, year three, issue 2, pp.1-7.
- Macwhinney, Brian (1995): Language specific prediction in foreign language learning. *Language Testing*, Vol. 12, pp. 292 – 320.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1991): Learning in adulthood. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Messick, S. (1994): The matter of style: Manifestations of personality in cognition: Learning and teaching. *Educational Psychologist*, Vol. 29 (3), pp. 121 – 136.
- Miller, L. M. (2005): Using learning styles to evaluate computer – based instruction. *Computers in Human Behavior* . Vol. 21 (2), pp. 287 – 306.
- Murray, R. (1994): Learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instruments. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 64, pp. 373 – 388.
- Obdulia, C. & Reronica, P. (2005): Learning styles and foreign language learning difficulties . *Foreign Language Annals*, Vol. 38, (3), pp. 401-409.
- Oller, T (1981): Research on the measurements of affective variables: Some remaining questions. 4 – 7 In Roges Anderson, (Ed.), New Dimension in Second language learning . Rowley , MA , New bury House .
- Oxford, R. (1990 a) : Language learning strategies and beyond : A look at strategies in the context of styles .In Shifting the Instructional focus to the learner , Northwest Conference on the Teaching of Foreign Languages .

- Oxford, R. (1990 b) : Styles , strategies and aptitudes , connections for language learning , In Thomas Barry and Charles Silans field , (Eds.) , language Aptitude Reconsidered , Englewood Cliffs , N . J Prentice – Hall, pp. 67 – 123.
- Petrides, K; Frederickson, N. & Furhan, A. (2004): The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, (2), pp. 277 – 293.
- Reid, J. (1987): The learning style preferences, ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 11 pp. 87 – 111.
- Riding, R. & Cheema, I (1991): Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology, an International Journal of Experimental Psychology*, V. 11, pp. 193 – 215.
- Russo. A, (2002): Effects of traditional versus learning – style instructional strategies on the achievement and attitudes of first-year law students enrolled in a legal research and writing course. *Dissertation Abstracts International*, Vol (63 – 07A) p2478.
- Serigi, E. M: (2004): Motivation within the information processing model of foreign language learning. *System*, Vol. 32 (3), pp. 427 – 441.
- Shardlow, S. M, & Doel, M. (1996): Practice learning and teaching. Houndmills . Basingstoke : Macmillan .
- Shipman, S. & Shipman, V. C (1985): Cognitive styles: Some conceptual methodological and applied issues. In Gordon (Ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 12, pp. 229 – 291, Washington, D. C American Educational Research Association.
- Slaats, A; Lodewijks, H. & Vander Sanden, J. (1999): Learning styles in secondary vocational education: Disciplinary differences. *Learning and Instruction*, Vol. 9 (5), pp. 475 – 492.
- Sparks, R, Leonore, G, & Jane, P. (1989): Linguistic coding deficit in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, Vol. 39, pp. 179 – 95.
- Sparks. R, & Leonore, G. (1991): Foreign language learning difficulties affective or native language aptitude differences. *Modern Language Journal*, Vol. 75, pp. 3 – 16.

- Sparks, R, & Leonore, G. James, J .P; & John, P. (1992 A): Identifying native language deficits in high and low – risk foreign language learners in high school. *Foreign Language Journal*, Vol. 25 (5), pp. 403 – 418.
- Sparks, R, & Leonore, G. James, J. P; & John, P. (1992 B): Test comparisons among students identified as high – risk , low– risk and learning disabled in high school foreign language courses . *Modern language Journal*, Vol. 76, pp. 145 – 159.
- Sparks, R, & Leonore, G. (1993): Searching for the cognitive loecus of foreign language learning difficults: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, Vol. 77, pp. 289 – 302.
- Sparks, R, & Leonore, G. (1993): The impact of foreign language learning problems: Case study: Illustrations of the linguistic coding deficits hypotheses. *Modern Language Journal*, Vo. 77, pp. 59 – 73.
- Sparks, R, & Leonore, G. James, J. (1993): Perceptions of low and high risk students and students with learning disabilities about high school foreign language courses. *Foreign Language Annals*, Vol. 20 (4), pp. 492 – 405.
- Sparks, R .Leonore, G. & Jane P. (1997): Foreign language proficiency of At – Risk and Not at – Risk Learners over Two Years of foreign Language instruction: A follow up study. *Journal of Learning Disabilities* , Vol. 130 (1) , pp. 92 – 98 .
- Thomas, H; Cox, R & Kojima, T. (2000): Relating preferred learning style to student achievement. *Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages* (Vancouver, BC, March 14 – 18.
- Vermunt, J. D, (1996): Metacognitive, cognitive, and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, Vol. 31, pp. 25 – 50.
- Voght, Geoffrey, M (2000): New paradigms for U. S higher education in twenty – first century. *Foreign Language Annals*, Vol. 33 (3), pp. 14-25.
- Willig, Arno, F. & Williams, G. (1989): Psychology: An introduction. Editied by McGraw. Hill, Inc.

- Willing, K. (1988): Learning styles in adult migrant education, Adelaide. *National Curriculum Resource Center for the adult migrant education program*. NCELTR-LC- 3739.W55 .
- Wintergerst, A; Decapua, A, & Itzen, R. (2001): The construct validity of one learning styles instrument .System, Vol. 29 (3), pp. 385 – 403.
- Yuchen, T. & Yehang, C (2004): The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, Vol. 37 (1).

الفصل الثاني

المسح المبكر للعسر القرائي (الدسلكسيا)
لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات
الديموجرافية

المسح المبكر للعسر القرائي (الدسلكسيا)
لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

د / نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ورئيس القسم كلية التربية بكفر الشيخ

د / خيرى المغازى بدير عجاج
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بكفر الشيخ

المقدمة :

تولى معظم دول العالم اهتماماً متزايداً بفكرة التنمية البشرية ولعل مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي لاقت اهتماماً كبيراً وخاصة فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بين تلك الفئة الأطفال ذوي العسر القرائي Dyslexia ، حيث نلاحظ تباين في نسب انتشار ومعاناة الأطفال من العسر القرائي من دولة لأخرى ومن ثم تتباين أساليب المواجهة والخدمات العلاجية المقترحة.

تعتبر الأمية إحدى المشكلات التي تواجه الأطفال في عصر المعلومات وينتج عنها عديد من المشكلات للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ، وخاصة الذين ينحدرون من خلفيات تفتقر إلى فرص اكتساب مهارات مرحلة ماقبل القراءة ، والتي بدورها تعوق الاكتساب الطبيعي للقراءة في المراحل التعليمية المختلفة .

(Nicloson, et.al 1999, p. 48)

ومن بين الموضوعات الرئيسية التي تتعلق بالاكتشاف المبكر للعسر القرائي هو التفكير في الدعم الاجتماعي الذي ينبغي توفيره للأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم معرضون لخطر العسر القرائي وكذلك اختصار الزمن اللازم للمساعدة المبكرة بدلاً من الانتظار حتى تتفاقم المشكلة وتزداد حدتها .

والدسلكسيا كلمة يونانية تتكون من مقطعين dys وتعني ردئ أو غير ملائم بالنسبة للتعليم وlexia وتعني اللغة اللفظية وقد عبر أحد الأطفال عن هذا المعنى بقوله " إنني أستطيع أن أفكر بصورة جيدة ولكن الخطأ عندي يكمن في الكلمات حيث إنني أنساها ولا أستطيع التعامل معها " وغالباً ما يشار إلى الدسلكسيا على أنها الاعاقة المختفية

Hidden Handicap والأشياء الظاهرة غالباً تكون صعوبات في القراءة والهجاء والكتابة والأخطاء الشائعة بالنسبة للقراءة الجهرية عادة تكون مثل الإقلاب ، الإبدال ، الحذف ، الإضافة والتكرار. (نصرة محمد جلجل ٢٠٠٣ . ص١٥٠)

ولذلك تُعد مشكلات القراءة والتهجئة في كثير من الأحيان قمة جبل الثلج للأطفال المصابين بالعسر القرائي وغالباً ما تعوق مسيرة التعلم في المستقبل .

وعلى ذلك فالدسلكسيا هي أخطر أنواع صعوبات التعلم التي تظهر لدى الأطفال والمراهقين وقد شغلت تلك المشكلة كثيراً من علماء الطب والتربية لسنوات طويلة ، وإن من يعانون من تلك المشكلة يجدون صعوبة كبيرة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم لهم .

(خيري المغازي عجاج ١٩٩٨ ص٩٢)

ومن ثم تعد القراءة واحدة من أهم المهارات الأساسية التي ينبغي تعلمها ، وأن الفشل فيها له أثار سلبية قوية في المستقبل الدراسي والعمل فيما بعد .

(Vanderlej, et al. 1999 p.417)

إن سنوات ما قبل المدرسة يتم النظر إليها على أنها فترة مهمة في حياة الطفل لمعرفة القراءة والكتابة بصورة طبيعية ، ففي تلك المرحلة يستطيع معظم الأطفال تقريباً أن يتعرفوا ويكتبوا بعض حروف الهجاء ويتذكروها وينتجوا قدراً كبيراً من مفردات الكلمات المنطوقة ، ويفهموا ويتذكروا قصص وجمل وتتأكد الفتيم مع جوانب عديدة للقراءة والكتابة بصورة تقليدية . (Scarborough, 1999 : p.414)

ولقد قدم ميلز (1992) Miles مصادر للمساعدة أكثر انتشاراً في مجال العسر القرائي بما في ذلك المهارات التنظيمية ومعينات الذاكرة العاملة . (Miles, 1992, p. 1)

إن أنشطة ما قبل المدرسة يتم تصميمها الآن لتوجيه انتباه الأطفال نحو أصوات الكلمات (الوعي الصوتي) Phonological awerness والتي تدعم نمو القراءة الأولية لكل من الأطفال العاديين والمعرضين لخطر العسر القرائي .

(Elbro & Peterson, 2004, p. 660)

ولقد قدم ريزون وبوت (1994) Reason & Boote مدخلاً يعتمد على التطور التدريجي من أجل تقديم المساعدة التي تتناسب مع القدرات الفردية لكل قارئ ، ويعد هذا

المدخل مناسباً لكل الأعمار أو معظمها على الرغم من أنه أعد خصيصاً للأطفال في المرحلة الابتدائية .

وكذلك فقد أعد هتشر (1994) Hatcher برنامجاً لتحسين مهارات تعلم القراءة والكتابة للمصابين بالعسر القرائي وتتضمن تقديم سلسلة من التدريبات النمائية التي ترمي لتحسين الوعي الصوتي .

وحتى وقت قريب كان يُنظر للعسر القرائي من منظور تعليمي ، ومن ثم فإن مجال التفكير في تلك المشكلة ينصب على أنها تظهر فجأة في سن المدرسة دون مقدمات نمائية في مرحلة ما قبل المدرسة (Scarborough 1999, p.1) توجد العديد من الدراسات التي تحاول التنبؤ بصعوبة القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة وقبل أن يبدأ التدريس الشكلي للقراءة ، وتتحدد طبيعة البطاريات المستخدمة في التشخيص بصورة عامة على وجهات نظر الباحثين بالنسبة للعيوب التي يتحدد من خلالها صعوبة القراءة وأهمها عيوب الوعي الصوتي . (Badian, et.al, 1990, 152 – 154)

ومن ثم فإن التشخيص المبكر للعسر القرائي يُعد مدخلاً جيداً لتقليل الفاقد في السلم التعليمي وصولاً إلى التعلم الجيد ، وتقديم الدعم المناسب في كل مرحلة حتى يمكن تخطي عقبات التعلم قبل تفاقمها.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تضع أيدينا على أداة ميسرة سهلة التطبيق على مرحلة الطفولة المبكرة والتي يفتقر إليها مجال تشخيص العسر القرائي في البيئة المصرية وهي لا تهتم بمبادئ القراءة والكتابة ولكن تهتم بصورة أساسية بمهارات الوعي الصوتي الواردة في أبعاد تلك البطارية ولقد أكدت العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع العسر القرائي والتي تمت في المراحل المبكرة من العمر أن التدريب على الوعي الصوتي المصاحب لتعليم القراءة يحسن من مهارات القراءة والتهجئة فيما بعد.
(Ball & Blachman (1991) p. 49 – 66)

بالإضافة إلى أهمية تشخيص العسر القرائي حيث يُعد أمراً ضرورياً حتى يمكن الوقوف على فهم أفضل للمشكلة من حيث مؤشرات العسر القرائي وحجم المشكلة (في حدود عينة الدراسة) ومن ثم مدى الحاجة إلى ضم الفرد من عدمه في خدمات التعليم

للبرامج العلاجية فيما بعد ، حيث أن مجرد التعرف على المعسرين قرائياً لا يعني للتراث السيكولوجي والتعليمي شيئاً ما لم يتبعه خطة العلاج أو التدريب المناسب .

الخلفية النظرية والدراسات السابقة :

إن مصطلح العسر القرائي النمائي Developmental Dyslexia غالباً ما كان يوصف به الأطفال الذين لا يحصلون على مستوى جيد في القراءة والتهجئة ، على الرغم من أن قدراتهم المعرفية قد تكون مرتفعة ، إضافة إلى أن فرصهم التعليمية وبيئاتهم الثقافية والاقتصادية وعيوبهم الإدراكية لا تستطيع تفسير هذه الصعوبات القرائية والهجائية ، ولكن إذا ما تم تحديد العسر القرائي على أساس أداء القراءة Reading Performance فإنه يصعب ذلك حتى ينتظم الأطفال في المدرسة لبعض الوقت ، ومن ثم فإن هؤلاء الأطفال سوف يتعرضون لخبرة العسر القرائي أثناء المراحل الأولى لاكتساب القراءة مما يترتب عليه آثار سلبية على النمو القرائي ، وعلى ذلك فإن التنبؤ المبكر لتلك المشكلات أمر ضروري للتدخل والعلاج المبكر ، وتقترح نتائج بعض البحوث أن العسر القرائي (الدسلكسيا) اضطراب مبنى على أساس اللغة Language Based Disorder ويمكن الكشف عنه من خلال النمو اللغوي أثناء مرحلة ما قبل القراءة Prereading stage .
(Stanovich 1986, Spear, Snowling, Sternberg 1994, Van Daul & Reitsma 1999)

ونتيجة لهذا فقد قدم سكاربورف (1999) Scarborough في مقاله عن التعرف المبكر للعسر القرائي (الدسلكسيا) سؤالين مهمين هما :

١- كيف يمكن وبصورة ثابتة تحديد الأطفال المعرضين لخطر الدسلكسيا في الأعمار الصغيرة جداً ؟

٢- هل يمكن تقديم المساعدة لهم والتي ربما تُحد من صعوبات القراءة لديهم مستقبلاً؟

ويشير بأن بعض الأطفال وربما لعدة أسباب قد يصلون للمدرسة ولديهم قصور في إنجاز مهام مرحلة ما قبل المدرسة ومن تلك الأسباب :

أ - في بعض الحالات يكون هناك قصور طبي أو فيزيقي .

ب- في بعض الحالات الأخرى يتعرض الأطفال بصورة بسيطة جداً أو لا يتعرضون لبعض أنواع الخبرات في المنزل والحضانة والتي تعزز معرفة القراءة والكتابة بصورة طبيعية .

ج- وعلى أية حال فإن التركيز ينصب على الأطفال اللاعبين الأصحاء الذين لم يحرموا من فرص تعلم اللغة ، ومعرفة القراءة والكتابة ، ومع ذلك يكون أداؤهم أقل من أقرانهم من أطفال ما قبل المدرسة في معرفة الكلمات والحروف والحديث والجمل والكتابة وما إلى ذلك فإن هؤلاء الأطفال يكونوا عرضه لمشكلات في تعلم القراءة وبالتالي فإن مشكلاتهم القرائية تعد معيار يطلق عليه العسر القرائي . (Scarborough 1999, p.4141)

إن التشغيل الصوتي يشير إلى استخدام المعلومات الصوتية وبخاصة تركيب وبناء الصوت في لغة التشخيص الشفهية وفي تشغيل اللغة المكتوبة متمثلة في القراءة والكتابة وفي تشغيل اللغة الشفهية متمثلة في السماع والحديث وإذا ما عجز الطفل عن فك شفرة الكلمات والتعرف عليها فإنه يعاني من صعوبة في التشغيل الصوتي.

(Jorn, Share 1993 p.103)

إن عيوب الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة تكون أكثر شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة وتظهر كأساس للعديد من صعوبات فك شفرة الكلمات لديهم . (Siegel 1994 p.24)

وتشير الذاكرة الصوتية إلى فك شفرة المعلومات صوتياً بالنسبة للمخزون الحالي أو الذاكرة العاملة أو قصيرة المدى ويسمى هذا المخزون للمعلومات الصوتية بالعقدة الصوتية Phonological Loop والتي بدورها تزود بمخزون حرفي موجز للمعلومات المسموعة .

(Torgesen 1996 p.157)

ويشير كل من نيكولسون وفاوست (٢٠٠٢) إلى أن الصعوبات الثلاثة الخطيرة التي يواجهها الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي (الدسلكسيا) هي صعوبات القراءة ، والكتابة ، والتهجئة ، وتتمثل المؤشرات التي تدل على وجود هذه المهارات في معرفة الحروف والأرقام وطرق تكوين الكلمات من الأصوات ، وأشارا إلى أن المعرفة المبكرة للحروف والأرقام تعتمد إلى حد كبير على مقدار التعليم الذي وصل إليه الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ولذلك فإن بطارية المسح المبكر للعسر القرائي The dyslexia early screening test (D.E.S.T.) تقدم تقييماً موضوعياً يمثل جزءاً لا يتجزأ من الأجزاء الأولى الذي تقوم به الحضانة أو المدرسة لتحديد الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي (مرحلة أولى) كما يمكن استخدامها في توجيه إعداد خطة التعليم الفردي (مرحلة ثانية) .

(Nicolson & Fawcett 2002 p. 4)

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروض متباينة تتعلق بالعيوب المعرفية المتضمنة في العسر القرائي النمائي Cognetive deficits ومن بين هذه الفروض ، الفرض الخاص بالعيوب الفونولوجية الأكثر شيوعاً ، حيث يعتقد كثير من الباحثين أنه من بين أهم الأسباب في الفشل القرائي لكثير من الأطفال ، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن المعسرين قرائياً في اللغات التي تعتمد نطقاً وكتابة على الحروف الهجائية غالباً ما يُظهرون مشكلات في المعلومات الفونولوجية (الصوتية) .
(Tsang & Lee, 2002 , p. 543), (Muter, et.al, 2004, p. 665)

إن الوعي الصوتي يُعد واحداً من أهم المنبئات بمهارات القراءة للأطفال ، بالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال المعسرين قرائياً غالباً ما يُظهرون عيوباً في المعالجة الصوتية ، وإن التدريب على الوعي الصوتي يمكن أن يُحسن تعليم القراءة لديهم مستقبلاً .
(Carroll, et.al, 2003, 913)

ومع الأدلة المتزايدة في إمكانية علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ، أصبح هناك اهتمام متزايد بالتنبؤ بنتائج القراءة جعل بؤرة اهتمام السياسة العامة للتعليم ينصب على فحص لسجلات الأطفال في المراحل المبكرة عن مشكلات القراءة في الحركة الحديثة للتربية بالنسبة للتعليم الابتدائي والثانوي والتي ترفع شعار (لا يوجد طفل خلف الحركة) .
(Christoper, et al. 2004 p.265)

لقد قدم البحث خلال العقدين الماضيين دليلاً كافياً على أن المهارات الفونولوجية (الصوتية) واكتساب القراءة عمليتين مترابطتين ، وقد أكدت معظم الدراسات أن قدرة الأطفال على فصل الحروف الصوتية والمزج الصوتي للكلمات المنطوقة (الوعي الصوتي) ترتبط بصورة قوية بمهارات القراءة لدى الأطفال في الصفوف المدرسية المبكرة . (Betin & Le Shem, 1993, 125 - 127)

ويشير فيفر واستيفن Feifer & Steven (1989) إلى أن هناك ملمح نفسي عصبي للعسر القرائي يتمثل في الخلل الوظيفي البسيط للمخ ، حيث لوحظ أن التناغم أو عدم التناغم في تلافيف المخ ربما يكون مرتبط بالصعوبة في اكتساب العلاقات فيما بين الرموز والأصوات ، وأشارا كذلك إلى نوعين أساسين للعسر القرائي هما :

أ - العسر القرائي الصوتي Phonological Dyslexia وتشير إلى التأخر في الوعي السمعي A lack of auditory awareness

ب- العسر القرائي الإملائي (البصري) Orthographical Dyslexia ويشير إلى التأخر في الوعي البصري (الاستبصاري) A lack of sight awareness وهذان النوعان ضروريان من أجل تطوير آلية التعرف على الكلمة وزيادة سرعة القراءة في المراحل المبكرة من حياة الطفل .

(Feifer & Steven 1998 p. 14 – 18)

وفي هذا الصدد يشير بانسون (١٩٦٨) إلى ثلاثة أنواع للعسر القرائي :

أ – عسر قرائي مرتبط بالذاكرة البصرية الجيدة والسمعية الضعيفة .

ب- عسر قرائي مرتبط بالذاكرة السمعية الجيدة والبصرية الضعيفة .

ج- عسر قرائي مرتبط بالاثنين معاً .

وقد قسم دورينج وهوشكو Doehiring & Hosko (1975) العسر القرائي إلى ثلاثة أنواع هي :

أ – عسر قرائي مرتبط بقصور في اللغة Language deficit

ب – عسر قرائي مرتبط بقصور في الجانب الصوتي Phonological deficit

ج – عسر قرائي مرتبط بالقصور في التسمية Naming deficit .

(في : نصره جلجل ٢٠٠٣ ص٥٢)

ويصنف أرون Aaron (1989) الأطفال المعسرين قرائياً من خلال مدخل تجهيز المعلومات إلى مجموعتين :

أ – الأطفال الذين يعانون من ضعف في التحصيل القرائي وفي مهارة فك شفرة الكلمات تم تسميتهم بالأطفال ذوي الصعوبة النوعية في القراءة (صعوبة مرتبطة باللغة المكتوبة) .

ب- الأطفال الذين يعانون من ضعف في الفهم القرائي دون ارتباطه بفك الشفرة تم تسميتهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات قراءة غير معرفية وهم يعانون من صعوبات في الفهم للغة المكتوبة أو المنطوقة .

(Aaron, 1989, p. 291)

وتوجد حتى الآن ثلاثة وجهات نظر رئيسية تفسر الأسباب الأساسية للعسر القرائي وهي:

أ – القصور الفونولوجي Phonological deficit ويترتب علي هذا القصور مشكلات في القراءة فيما بعد .

ب – القصور العصبي Neurological deficit ويترتب على هذا القصور صعوبات في المعالجة السريعة للمثيرات السمعية والتي ترجع إلى ضعف في المسارات السمعية والتي ينشأ عنها ضعف في التمييز بين الأصوات المتغيرة بسرعة ثم يترتب عليه قصور صوتي .

ج – القصور في المهارات الآلية Automatising skills وربما يرجع ذلك إلى ضعف في المخيخ الذي يؤدي إلى القصور في التحليل السريع لأصوات الكلام وتذكر الحروف والأصوات المرتبطة بها والتهجئة الصحيحة للكلمات .

(Nicolson & Fawcett, 2002, p. 14)

إن بحوث العسر القرائي تبدو وقد وجدت طريقها في مجالات علم الأعصاب وعلم اللغة وعلم النفس وعلم النفس العصبي وكان هناك تقدم في كل هذه المجالات وقد اتفق بصورة جيدة أن العسر القرائي النمائي هو اضطراب معرفي عصبي من أصل وراثي ، وغالباً ما يكون بسبب عيوب صوتية وبهذا الشكل فإن القدرات المعرفية النوعية والتي تعتبر متطلبات أساسية لتعلم القراءة والكتابة أمكن تحديدها وبالتالي تم التعرف على العقبة التي كانت تقف في طريق معرفة القراءة والكتابة وأصبح موجوداً الآن الكثير من المعلومات الجديدة عن الأبنية العصبية والوظائف المعرفية التي تقف وراء الإنخفاض النسبي في معدل المعالجة المعرفية والتي تعد خاصية للأفراد ذوي العسر القرائي .

(Hjeln Quist & Van Eduler , 2002, p. 20)

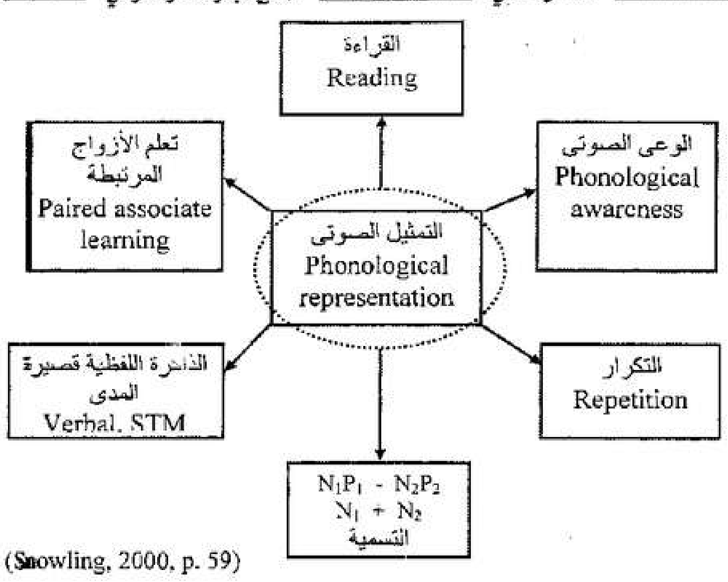
وفي الستينات من القرن الماضي تم تحديد العسر القرائي على أنه اضطراب إدراك بصري، ولكن على مدار الأربعين سنة الماضية تغير هذا الإتجاه إلى اضطراب في المعالجة الصوتية أي في تصنيف أصوات الكلام وربطها بالحروف الكتابية .

(Bishop & Snowling 2004 p. 858)

وركزت العديد من الدراسات خلال العقدين الماضيين على العلاقة بين مهارة القراءة والوعي الصوتي وتوجد الكثير من الأدلة على أن أطفال ما قبل المدرسة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الوعي الصوتي أكثر إحتمالاً ، لأن يكونوا قراءً جيدين على عكس الأطفال الذين تنقصهم مهارة الوعي الصوتي فإنهم يكونوا ضعفاء في القراءة .

(Schneider, etal. 2000, p. 284)

وفيما يلي رسم توضيحي يوضح العلاقة السببية بين مختلف العمليات أو المعالجات الصوتية في القراءة



(Snowling, 2000, p. 59)

ولقد ظل الباحثون والممارسون لفترات طويلة يهتمون بالتعرف المبكر للعسر القرائى النمائى ولكن كان الإنجاز محدوداً بالمفاهيم التقليدية حيث اعتمدت تلك الدراسات على التعريفات التى تركز على صعوبات القراءة النوعية Specific reading disability كمؤشرات أولية للاضطراب .

ولذلك أُجلت البحوث الخاصة بالتعرف حتى بدء دخول الطفل للمدرسة وممارسة مشكلات تعلم القراءة ، ومنذ عهد قريب تم اقتراح تصور أكثر شمولاً للعسر القرائى (الدسلكسيا) يرى أن العديد من حالات العسر القرائى يتم تشخيصها على أنها نماذج لاضطراب اللغة النمائية يظهر مبكراً فى صور مختلفة ويكون مرتبط بحدوث صعوبات فى اللغة الشفهية وهذه المشكلات غالباً ما تكون موجودة فى سنوات ما قبل المدرسة وربما تستمر فى الطفولة المتأخرة والمراهقة وحتى الرشد وعلى هذا الأساس فإن هذا التصور للعسر القرائى قدم الفرصة لتحديد الاضطراب مبكراً على أساس مشكلات اللغة الشفهية .
(Catts 1991 p. 163 – 164)

وقد أظهرت نتائج العديد من الباحثين أن العسر القرائي يشمل صعوبات اللغة الشفهية (فيما وراء الصوتيات) في مرحلة ما قبل المدرسة وقد تمخضت أدلة واضحة من هذه النتائج والتي تشير إلى أن العديد من الأطفال يكونون عرضة لخطر العسر القرائي بصورة كبيرة قبل بداية التعلم المدرسي .

(Gallaher, et al. 2000, Scarbourough, 2000, Snowling 2000)

لقد تم اختبار سرعة وآلية القراءة بصورة مكثفة في الآونة الأخيرة كأساس للتمييز بين الأنواع الفرعية لاضطراب القراءة النمائية على النحو التالي :

أ – صعوبات صوتية مع وجود اضطراب في قراءة الكلمات الجديدة وربط المهام الصوتية مع بعضها البعض .

ب – صعوبات نوعية في سرعة تجهيز المعلومات اللفظية وأحياناً غير اللفظية .

ج – صعوبات مختلطة تجمع بين الصعوبات الصوتية وصعوبات السرعة .

(Tresodi, etal. 2001, p. 414)

وقد وجدت علاقات في جوانب مختلفة للمعالجة الصوتية مثل التعرف على الصوت الأول في الكلمة ، مزج الأصوات في كلمة ، تحليل الأصوات المكونة للكلمة ، على أنها مؤشرات تنبؤية فعالة بالنمو القرائي .

(Catts 1989 – 1996, Bodian 1994, Elbro 1996, Elbro, etal. 1998)

ولقد كان هناك اهتمام متزايد في العقد الأخير في كل من المملكة المتحدة وغيرها لتطوير اختبار للمسح المبكر للعسر القرائي للأطفال الصغار جداً تهدف إلى تحديد صعوبات حقيقية مثل العيوب الصوتية والتي ربما تعوق التقدم الأكاديمي بالفصل المدرسي – وبطارية اختبارات المسح المبكر للعسر القرائي لنيكلسون وفارست Nicolson & Fawcett (2002) تعد مثالاً لهذه الاختبارات التي راعت تلافي عيوب البطاريات الأخرى فاشتملت على الجانب التحصيلي والجانب التشخيصي في نفس الوقت .

(Simpson & Everatl 2005 p. 171 – 172)

ولقد أشار كارين وأوتفريد Karen & Otfried (1993) إلى مؤشر يجب أن يوضع في الاعتبار من خلال نتائج بحثهما مؤداه أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر ميلاً للجنوح من غيرهم وخاصة إذا اجتمعت لديهم عوامل إقتصادية واجتماعية معينة بالإضافة إلى أن معظم معدلات التسرب المدرسي من تلك الفئة .

(Karen & Ofried 1993 p. 417)

ولقد أشار نيكولسون وفاوست (٢٠٠٢) إلى أن أوضح الصعوبات التي يواجهها الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي هي تلك التي تتعلق بالمهارة الفونولوجية Phonological skill بالإضافة إلى ضعف السرعة أو العلاقة في استخدام اللغة ، وكذلك ضعف المهارات الحركية Motor skill حيث تنخفض سرعة الأداء ويترتب عليه تدني المهارة الفونولوجية ، والسرعة في الأداء مشكلة ثالثة تتمثل في قدرة الذاكرة العاملة (ضعف حفظ العديد من الأشياء في وقت واحد) بالإضافة إلى صعوبة حفظ التوازن وهي مرتبطة بالمهارة الحركية .

ويمكن التمييز بين العسر القرائي (الدسلكسيا) وصعوبات التعلم الأخرى باستخدام بطارية اختبارات المسح المبكر للعسر القرائي DEST حيث تقدم معلومات يمكن بواسطتها إجراء هذا التمييز. فالأطفال ذوو صعوبات التعلم المتعلقة باللغة أو السمع سوف يسجلون درجات منخفضة على الاختبارات الفونولوجية أما الأطفال الذين يعانون من الدسلكسيا فسوف يسجلون درجات منخفضة على اختبارات اكتشاف القافية ، والمهارات الحركية ، والاستقرار الاتزاني والتسمية السريعة على حين سجل الأطفال ذوي صعوبات التعلم معدلات عادية على اختباري الاستقرار الاتزاني ولضم حبات الخرز .
(Nicolson & Fawcett, 2002, pp. 5 - 15)

وعلى ذلك فإن بروفيل الأطفال المعسرين قرائياً من وجهة نظر نيكولسون وفاوست يبدأ باختباري التحصيل (تسمية الحروف – وتسمية الأرقام) ثم يلي ذلك أربعة اختبارات لها علاقة ببعضها وهي (التمييز الفونولوجي – اكتشاف القافية – ذاكرة الأرقام – التسمية السريعة) ثم الاختبارات التشخيصية الأخرى مثل (ترتيب الصور – لضم حبات الخرز – نسخ الأشكال – الاستقرار الاتزاني) وإن ما يميز بروفيل المعسرين قرائياً هو القصور في المهارات الفونولوجية والمعرفية والذاكرة العاملة والاتزان والتسمية السريعة ، ولضم حبات الخرز وهو مؤشر للمعالجة الحركية البطيئة Slower motor processing.
(Nicolson & Fawcett, 2002, p. 26)

ونظراً لخطورة العسر القرائي (الدسلكسيا) وتصنيفها بأنها اعاقة مختفية ويصعب تشخيصها ، بالإضافة إلى أهمية الكشف المبكر للعسر القرائي من خلال أدوات إجرائية أدائية ميسرة لسن ما قبل المدرسة وبداية المدرسة الابتدائية والذي من شأنه تيسير تقديم الخدمات المناسبة في الوقت المناسب كل ذلك مهد لمشكلة تلك الدراسة .

الدراسات السابقة :

١- دراسة أحمد عواد (١٩٨٨) :

والتي تمت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات مادة اللغة العربية وعلى عينة قوامها (٣٠) من عينة كلية (٢٤٥) قسمت إلى مجموعتين ضابطة قوامها (١٥) وتجريبية قوامها (١٥) وأن ما توصلت إليه ويخدم البحث الحالي أن صعوبات التعلم الشائعة في اللغة العربية يأتي ترتيبها في المرحلة الابتدائية على النحو التالي (القراءة – الكتابة – التعبير – الفهم) .

٢- دراسة تيسير الكوافحة (١٩٩٠) :

في البيئة الأردنية أن نسبة ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ٨,١% وإن صعوبات القراءة هي أكثر الصعوبات النوعية شيوعاً .

٣- دراسة فيصل الرزاز (١٩٩١) :

في البيئة الإماراتية إلى أن نسبة ذوى صعوبات التعلم من الذكور بلغت ١٥,٦٤ ونسبة الإناث ١١,٢٨% وأن ترتيب الصعوبات النمائية على النحو التالي (اللغة والكلام – المدركات الحسية والحركية – الانتباه – الذاكرة – المعرفة والتفكير) وترتيب الصعوبات الأكاديمية على النحو التالي (صعوبة الحساب – صعوبة الكتابة – صعوبة القراءة) .

٤- دراسة كاتس (١٩٩١) Catts :

بعنوان " التحديد (التعرف) المبكر على العسر القرائي (الدسلكسيا) وهدفت الدراسة إلى مقارنة أداء بعض الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على بطارية اختبارات مقننة في اللغة للتنبؤ بقدرتهم على القراءة في الصف الأول الابتدائي . وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين لديهم عيوب لغوية (جانب النحو والمعنى) لديهم عيوب أكثر في القراءة عن الأطفال الذين تكمن عيوبهم الأساسية في نطق الكلام بالإضافة إلى ذلك فقد وجدت الدراسة أن مقاييس المعالجة الصوتية هي أفضل متنبئات بالقراءة ومن التضمينات التربوية للدراسة إمكانية التعرف المبكر على العسر القرائي النمائي Developmental Dyslexia

٥- دراسة بادين ورفاقه : Badien, etal (1991)

تحت عنوان " البروفيلات اللغوية للمعسرين قرائياً ".

وهدفت تلك الدراسة لاختبار البروفيلات اللغوية لعينة تطورية من الحضانة والصف الثاني والصف الرابع الابتدائي وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذ من عينة قوامها ١٦٣ ثم تتبعهم من مرحلة الحضانة حتى الصف الرابع ، واشترط في التلاميذ ألا يقل الذكاء اللفظي عن (٩٠) على اختبار وكسلر واشتملت أدوات الدراسة على مقاييس للقراءة (قراءة الكلمة – فك الشفرة) والفهم القرائي – والقراءة الجهرية .

وخلصت الدراسة إلى :

أ – لا توجد فروق بين المجموعات الأربعة (القراء الجيدين ، المتوسطين ، المعسرين بصورة بسيطة ، المعسرين) على الاختبارات الفرعية للفهم من اختبار وكسلر ولا في الذكاء اللفظي .

ب – أظهر القراء الجيدين أداء أفضل بالنسبة لفك الشفرة بالمقارنة بالقراء المتوسطين والمعسرين قرائياً .

ج – أظهر القراء الجيدين أداء افضل في العلاقة اللغوية والنحوية مقارنة بالمعسرين بصورة بسيطة والمعسرين .

٦- دراسة السيد محمود صقر (١٩٩٢) :

إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم في القراءة والحساب لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية (الصف الرابع) في حدود ٤,٩٤ % وأن صعوبة التعلم في القراءة هي أكثر الصعوبات شيوعاً .

٧- دراسة بادين : Badian , (1994)

بعنوان " التنبؤ بالمهارات الصوتية والإملائية والقراءة بمرحلة ما قبل المدرسة "

هدفت الدراسة إلى اختبار ثلاث مهارات فرعية والكشف عن دورها في التنبؤ بالقراءة في مرحلة ما قبل المدرسة وهي (الوعي الصوتي ، التسمية السريعة التتابعية ، والمعالجة الإملائية) ولذلك أضيفت هذه المهارات لبطارية اختبارات للتعرف على الأطفال المعسرين قرائياً في مرحلة ما قبل المدرسة وكان لكل اختبار من الاختبارات الثلاثة التي أضيفت إلى البطارية إسهام مستقل ودال بالنسبة للتنبؤ المبكر بالقراءة في الصف الأول .

٨- دراسة هيل ومارجريت : **Hill, Margaret (1995)**

وهدفت تلك الدراسة لتحديد العسر القرائي ومؤشرات الأداء التي تستخدم لقياسه وتصدت تلك الدراسة لفحص ٣٠٠ منطقة في تاكسس من خلال قائمة طويلة من أدوات

التقييم للمعلومات الصوتية الجهرية أو المشفرة بالإضافة إلى الإدراك السمعي والبصري والدمج البصري الحركي والفهم السماعي كانت جميعها مجالات للتقييم وأشارت تلك الدراسة إلى أن هذه الجوانب متصلة بالنجاح في نمو اللغة من ناحية القراءة أو الكتابة أو التهجي .

٩- دراسة فاوست Fawcett (1998) ، وسينجلتون Singleton ، وبيير Peer

بعنوان : " التطورات في السنوات المبكرة لمسح صعوبات القراءة في المملكة المتحدة "

- هدفت الدراسة إلى تقنين الاختبارات الخاصة بالمسح المبكر للعسر القرائي " صعوبات القراءة" والتعرف من خلالها على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة " العسر القرائي " وكذلك الأطفال في مرحلة الخطورة والمعرضون لخطر المعاناة من العسر القرائي في المملكة المتحدة .
- استبدال التشخيص التقليدي بمقاييس جديدة متطورة تعمل على الحد من مراحل الخطر أو الفشل المتقدمة التي يصل إليها الأطفال حيث تغطي هذه المقاييس مجالات واسعة من المهارات تشمل المهارات الحركية – الذاكرة – السرعة – مهارات صوتية .
- عمل خطة علاجية باستخدام برامج معينة من أجل علاج الأطفال ذوي العسر القرائي .

تمت الدراسة على أطفال في سن مبكرة من (٤،٦) أربع سنوات وستة أشهر حتى (٦،٥) ست سنوات وخمسة أشهر في المملكة المتحدة .

وخلصت الدراسة إلى صياغة عدة برامج علاجية للأطفال ذوي العسر القرائي من خلال اختبارات التشخيص ووضع خطط علاجية تحتوي على الآتي :

أ- برامج فردية للعمل   ب- أهداف أدائية

ج- اشتراك الآباء في الدعم والخطط .   د- تدريبات لدمج الأطفال

هـ- التركيز على مناطق الضعف عند الأطفال .

و- استشارة المتخصصين خارج المدرسة لوضع استراتيجيات علاجية مفيدة للأطفال لمقابلة احتياجات الأطفال الخاصة .

ز- وضع دليل للمعلمين لكي يستخدموه ويتبعوه مع المراحل العلاجية المختلفة .

١٠- دراسة إسكندر وولف جانج وآخرين : Schneider, Wolf gagng, etal. (1999)

وهدفت تلك الدراسة لفحص تأثير التدريب على الوعي الصوتي لعدد (١٩١) من تلاميذ الحضانة من المعسرين قرائياً وغير المعسرين (من ذوى الذكاء المتوسط والعالى) وأظهرت النتائج أن نتيجة التدريب للمجموعات كانت ذات نتائج متماثلة وعلاوة على ذلك كان للتدريب آثار بعيدة المدى على القراءة والتهجي فى العام الأول والثانى من الحضانة بالنسبة لكل المجموعات .

١١- دراسة لورانس وآخرون : Lawrence etal. (1999)

هدفت تلك الدراسة إلى تقييم واستخدام اختبار العسر القرائى Dyslexia screening test وطبقت على ٦ مدارس بإنجلترا مع (٤٤) تلميذ من (١٢) فصل وأظهرت الدراسة أن هناك تطابق بين تقدير المدرسين وتقرير الاختبار عن التلميذ حيث فضل الأطفال المعسرين العمل الفردى عن العمل الجماعى بالإضافة إلى أهمية الكشف المبكر للعسر القرائى .

١٢- دراسة أولوفسون ونيادروز : Olofsson & Neiderose (1999)

بعنوان " نمو اللغة المبكر والوعى الصوتى برياض الأطفال كمنبئات بمشكلات القراءة من سن ٣ إلى ١١ ومشروع هذه الدراسة تم بصورة طولية على سبع مراحل : الأولى فى منازل الأطفال ، الثانية والثالثة فى رياض الأطفال ، والأربع مراحل الأخرى فى مدارس هؤلاء الأطفال .

- فى سن ثلاث سنوات قام أخصائى الكلام بعمل مسح لهؤلاء الأطفال بالنسبة للغة والكلام.
- فى سن ست سنوات تم قياس كل من الوعى الصوتى وفهم اللغة فى رياض الأطفال .
- وفى الفرقة الثانية والثالثة تم تقديم مقاييس لفك شفرة الكلمة .
- وفى الفرقة الرابعة تم فرز هؤلاء الأطفال باستخدام اختبارات جماعية لقراءة الجملة ، قد كشفت تحليل المسار Path analysis أن هناك مسارات مهمة فى مرحلة ما قبل المدرسة وهى قدرات اللغة المبكرة عند سن ٦ سنوات وخلال اللغة الاستقبالية والتعبيرية ، ووعى اللغة فى رياض الأطفال وفك شفرة الكلمة فى الفرقة الثانية إلى قراءة الجملة فى الفرقة الثالثة والرابعة .

١٤- دراسة سكينلير وآخرون : Schneider et.al., (2000)

بعنوان " تدريبات المهارات الصوتية والتعرف على الحرف في الأطفال المعرضين لخطر الدسلكسيا مقارنة بين ثلاث برامج للتدخل في رياض الأطفال "
هدفت الدراسة إلى التعرف على الأطفال المعرضين لخطر الدسلكسيا في مرحلة ما قبل المدرسة مع مقارنة أثر ثلاث برامج للتدخل هي :
أ- مجموعة التدريب على صوت الحرف ب- مجموعة التدريب على الوعي الصوتي
ج- مجموعة مختلطة بالإضافة إلى مجموعة ضابطة وخلصت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج المختلط كان له أقوى تأثير على القراءة والهجاء في الصف الأول والثاني الابتدائي .

١٤- دراسة هولونين وآخرون : Holopanien et.al, (2001)

بعنوان " التنبؤ بالتأخر في إنجاز القراءة " وكان هدف الدراسة هو التعرف على مقاييس ما قبل المدرسة التي يمكن أن تفسر الفروق في الأعمار الزمنية للأطفال عندما يصل الأطفال إلى مهارة فك الشفرة الدقيقة Accurate decoding وفرض الدراسة الأساسي هو أن سرعة التسمية في مرحلة ما قبل المدرسة يلعب الدور الأساسي في التنبؤ بسرعة القراءة فيما بعد . وقد أكدت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بزمن التعليم الفردي المطلوب لفك شفرة الكلمات بدقة .

١٥- دراسة ويزلنج وريتسما : Wesseling & Reitsima (2001)

بعنوان " التمثيلات الصوتية ونمو مهارات القراءة " وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق الفردية في نوعية التمثيلات الصوتية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والتي ربما تكون منبئة بالوعي الصوتي ونمو القراءة في الفرقة الأولى من خلال ثلاث دراسات طولية باستخدام ثلاث مهام .
أ - تكرار الكلمة الجديدة . ب - طلاقة الكلمة ج- التعرف السمعي للكلمة
وأكدت نتائج الدراسة أن الفروق الفردية في المفردات ، تكرار الكلمات الجديدة والوعي الصوتي تعتبر عوامل منبئه هامة بالمهارات المرتبطة بنمو القراءة . .

١٦- دراسة زاكوبولو وستارفو : Zakopoulou & Starvou (2002)

بعنوان " اختبار التعرف المبكر على العسر القرائي (الدسلكسيا) هدفت الدراسة إلى تقنين اختبار التعرف المبكر على الدسلكسيا حيث شكل هذا الاختبار أداة القياس الأساسية في البحث وكانت بعض الأهداف الرئيسية لاختبار التعرف المبكر للدسلكسيا هي:

أ – التعرف على جميع العوامل التي من الممكن تضمينها في النمو المبكر لزملة أعراض الدسلكسيا النمائية النوعية في مرحلة ما قبل المدرسة .

ب – تحديد الجوانب التي ربما يواجه فيها الطفل المعسر قرائياً مشكلات في مرحلة ما قبل المدرسة وتقترح نتائج الدراسة ضرورة تطبيق أشكال من التدريس الفردى وبرامج التدريس النوعي في مرحلة ما قبل المدرسة لمواجهة تلك المشكلة .

١٧- دراسة سنولينج وآخرون : Snowling et.al., (2003)

بعنوان " مؤشر الخطورة العائلي للعسر القرائي مستمر : فروق فردية في المتطلبات الأساسية لمهارة القراءة " .

وتتبعت الدراسة نمو ست وخمسين من الأطفال المعرضين عائلياً لخطر الدسلكسيا عند سن ثلاث سنوات وثماني شهور حتى ثماني سنوات وقد أسفرت الدراسة عن أن هناك ٦٦% من صعوبات القراءة عند سن ثماني سنوات في المجموعة المعرضة عائلياً لخطر الدسلكسيا بدرجة عالية مقارنة بـ ١٢% للمجموعة الضابطة من نفس المستوى الاقتصادى والاجتماعي وأن فرص التعرض عائلياً لخطر الدسلكسيا كان مستمراً وقد قدمت في الدراسة اختبارات تتعلق بربط الصوت بالحرف .

١٨- دراسة دي شونج وفان ديرليج : De Jong & Vanderleg (2003)

بعنوان " التغيرات النمائية في إظهار العيب الصوتي لدى الأطفال المعسرين قرائياً "

وهدفت الدراسة الحالية إلى اختبار نمو مشكلات المعالجة الصوتية من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف السادس لدى عينة من المعسرين قرائياً بالدانمارك وانصب اهتمام هذه الدراسة على مشكلات الوعي الصوتي – والتسمية السريعة من خلال إختيار عينة من الأطفال من مجموعة كبيرة من أطفال رياض الأطفال وتتبعهم حتى نهاية المرحلة الابتدائية وأكدت نتائج الدراسة أن مشكلات الوعي الصوتي ربما تقل أو تزيد بمرور الوقت ، وعلى عكس ذلك ، فإن عيوب التسمية السريعة ظهرت في رياض الأطفال واستمرت حتى نهاية الصف السادس بالنسبة للأطفال المعسرين قرائياً .

١٩- دراسة مارتنز وآخرون : Martins etal., (2004)

بعنوان " مهارات التسمية السريعة التتابعية واكتساب المعرفة الأساسية " دور القدرة النمائية وقدرة القراءة "

واختبرت الدراسة العلاقة بين الوعى الصوتى ، ومهارات التسمية السريعة التتابعية بالقراءة اللاحقة ، وقدرة الهجاء فى اثنين من المراحل النمائية :

أ – مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الأول .

ب– مرحلة الصف الأول حتى الصف الثانى وقد اشترك فى هذه الدراسة مجموعتان من الأطفال

* أطفال مرتفع لديهم مؤشر الخطورة العائلى للعسر القرائى النمائى .
* أطفال منخفض لديهم مؤشر الخطورة العائلى للعسر القرائى النمائى .

وجاءت نتائج الدراسة متسقة مع نتائج الدراسات السابقة بأن كل من الوعى الصوتى والتسمية السريعة يلعبان دوراً مهماً فى اكتساب المعرفة الأساسية المبكرة فى النظام الهجائى الكتابى .

٢٠- دراسة سكاتكيندر وآخرون : Schatsheneider et.al, (2004)

بعنوان " التنبؤ بمهارة القراءة فى مرحلة رياض الأطفال " تحليل مقارن طولى ضُمنت الدراسة الحالية لتقدير الأهمية النسبية لمقاييس متعددة تم الحصول عليها من التطبيق على عينة من أطفال رياض الأطفال مأخوذة من عينة كلية قوامها (٩٤٥) للتنبؤ بنتائج القراءة فى نهاية الصف الأول والثانى .

وأظهرت نتائج الدراسة أن مقاييس الوعى الصوتى ، معرفة صوت الحرف ، التسمية السريعة قد تنبأت وبصورة ثابتة فى التباين خلال نتائج القراءة ، فى حين لم تظهر ذلك مقاييس المهارات الإدراكية ، اللغة الشفهية ، والمفردات وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن مقاييس اسم الحرف ، معرفة صوت الحرف ، التسمية السريعة والوعى الصوتى تعتبر منبئات جيدة بنتائج القراءة المتعددة فى الصف الأول والثانى الابتدائى .

٢١- دراسة هوجان وآخرون : Hogan et.al, (2005)

بعنوان " العلاقة بين الوعى الصوتى والقراءة : تضمينات لتقدير الوعى الصوتى"

وهدفت الدراسة إلى اختبار العائد من وراء تقييم الوعى الصوتى فى رياض الأطفال وفى الصف الأول والثانى الابتدائى . واستخدمت الدراسة مقاييس للوعى الصوتى مثل الترميز الصوتى ، التعرف على الحرف ، قراءة الكلمة . وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مقاييس ما قبل المدرسة بالنسبة للوعى الصوتى والتعرف على الحرف قدمت معلومات جيدة عن التنبؤ بالقراءة فى الصف الأول والثانى الابتدائى للأطفال المعسرين قرائياً .

٢٢- دراسة سيمبسون وإيفرت (Simpson & Everatt (2005

بعنوان " التنبؤ المستقبلي بمهارات المعرفة الأساسية "

وهدفت الدراسة إلى تقييم قدرة بطارية اختبار المسح المبكر للعسر القرائي DEST على التنبؤ بمهارات المعرفة الأساسية في المستقبل مقارنة بالتنبؤ الذى تم على أساس مقاييس مدرسية على عينة عددها (٤٥) طفل تم استخدام بطارية DEST ومقاييس أخرى مدرسية في مرحلة ما قبل المدرسة . وخلصت النتائج إلى أن بعض الاختبارات الفرعية لبطارية المسح المبكر للعسر القرائى DSET كانت لها قدرة أكبر على التنبؤ بمهارات المعرفة الأساسية عن الدرجة الكلية الشاملة للمسح (نسبة التعرض للخطر) وكانت المنبآت الأفضل من البطارية هى صوت الحرف Sound order التسمية الآلية السريعة ، مع الإنجاز المدرسى الخاص بقياس معرفة الحرف .

التعليق على الدراسات السابقة :

خلصت معظم الدراسات التى سبق عرضها فى مجال تشخيص العسر القرائى إلى ما يلى :

أ – أظهرت بعض الدراسات تبايناً فى نسب انتشار العسر القرائى فى ثقافات مختلفة تراوحت ما بين ٤,٩% إلى ٨,١ % إلى ١١,٢٨ % إلى ١٥,٦٤ % واختلفت أيضاً باختلاف الجنس .

ب – أظهرت معظم الدراسات أن صعوبات القراءة هى أكثر صعوبات التعلم شيوعاً في المرحلة الابتدائية ، وأن صعوبات الوعى الصوتى هى أكثر الصعوبات انتشاراً فى مرحلة ما قبل المدرسة .

ج – تؤكد معظم الدراسات على ضرورة الكشف المبكر للعسر القرائى لما له من قيمة تنبؤية بالقدرة على القراءة فى المراحل التالية وذلك باستخدام أدوات جديدة ومتطورة بدلاً من الطرق التقليدية .

د – أكدت بعض الدراسات على أن الوعى الصوتى – التسمية السريعة – المعالجة الإملائية من أكثر الأبعاد المنبئة بالعسر القرائى في مرحلة رياض الأطفال وكذلك سرعة القراءة فيما بعد .

هـ - تؤكد معظم الدراسات على أن الكشف المبكر للعسر القرائى مرحلة أولية لا يقف عند هذا الحد بل تكمن أهميته فى المرحلة الثانية وهى تقديم الدعم المناسب وتقديم البرامج العلاجية والارشادية المناسبة لتخفيف هذا العسر .

و- أكدت بعض الدراسات على استخدام بطارية المسح المبكر للعسر القرائى بالإضافة إلى تقديرات المعلمين الخبراء فى المجال للوصول إلى بروفيل متكامل للعسر القرائى ، وإن لكل مرحلة مواصفات محددة فى القياس فمثلاً فى مرحلة رياض الأطفال يتركز القياس فيها على الوعى الصوتى بينما فى الأعمار الأكبر سناً يتركز القياس على فك شفرة الكلمات وقراءة الجمل والفقرات .

مشكلة الدراسة :

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال استقراء معظم نتائج الدراسات السابقة والتى تؤكد على ضرورة الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم وخاصة ذوى العسر القرائى (الدسلكسيا) ، حيث يشكل لمعظم دول العالم تهديداً لطاقاتها البشرية ، وإن حجم الظاهرة يعكس خطورة المشكلة على المستوى العالمى مما يستوجب أخذها فى الاعتبار ، فقد تفاوتت نسب العسر القرائى من دولة لأخرى . فلقد أشار ماك جينز وسميث Mc Ginnis & Smith (1985) إلى أن حجم المشكلة فى أمريكا قد يصل إلى ١٥% بين تلاميذ المدارس على حين يشير ليند جرين ورفاقه Lindgren, et al. (1985) إلى أن حوالى ١٦% من الأطفال فى إيطاليا من القراء الضعفاء وهذا على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر .

وعلى ذلك فإن الكشف المبكر للعسر القرائى ييسر تقديم الدعم المناسب حتى نتجنب خطر المعاناة من العسر القرائى ويتمكن الفرد من استمرار دراسته فى المستقبل دون عقبات وعلى ذلك جاءت مشكلة الدراسة لتحاول الإجابة على التساؤلات التالية :

١- هل يمكن إعداد أداة تيسر الكشف المبكر عن العسر القرائى فى الفئة العمرية (٤,٥) أربعة سنوات وخمسة أشهور إلى (٦,٥) ست سنوات وخمسة أشهر ؟

٢- ما نسب انتشار معاناة الأطفال من سن (٤,٥ - ٦,٥) سنة من العسر القرائى فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الريف - الحضر - الحضانات / والمدارس الحكومية والخاصة - الذكور - الإناث) وما دلالة الفروق بين تلك النسب ؟

٣- ما نسب انتشار التعرض لخطر العسر القرائي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (سالفة الذكر) وما دلالة الفروق بين تلك النسب ؟

٤- ما دلالة الفروق بين نسب انتشار من يعانون من العسر القرائي والمعرضين لخطره داخل كل متغير من المتغيرات الديموجرافية سالفة الذكر كل على حدة ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أبعاد البطارية العشر وهى (التسمية السريعة Rapid Naming – لضم حبات الخرز Bead threading – والتمييز الفونولوجى (الصوتى) Phon-Discrimination – الاستقرار الاتزانى Postural stability – اكتشاف القافية Rhyme first letter – ذاكرة الأرقام Digit span تسمية الأرقام Digit naming ، تسمية الحروف Letter naming – ترتيب الأصوات Sound order ، نسخ الأشكال Shape copying) فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (سالفة الذكر) ؟

أهداف الدراسة :

تهدف تلك الدراسة إلى :

١- إعداد بطارية اختبارات تسهم فى الكشف المبكر عن العسر القرائى فى المرحلة العمرية من (٤,٥ – ٦,٥) سنة بمؤشراتها العشرة والتى من خلالها نحدد مدى معاناة الأطفال من العسر القرائى وكذلك مدى المعرضين لخطر الإصابة به .

٢- الكشف عن النسب المئوية لانتشار معاناة الأطفال من العسر القرائى وكذا المعرضين لخطر الإصابة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية كالجنس (ذكور – إناث) نوع الحضانة / المدرسة (حكومى – خاص) – موقع الحضانة / المدرسة (ريف – حضر) . وكذلك الكشف عن دلالة الفروق بين تلك النسب .

٣- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على أبعاد البطارية العشر فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (سالفة الذكر) .

فروض الدراسة :

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نسب من يعانون / والمعرضين لخطر العسر القرائى (الدسلكسيا) من الجنسين ، ولدى كل فئة على حدة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نسب من يعانون / والمعرضين لخطر العسر القرائى (الدسلكسيا) بين أطفال الريف والحضر ، ولدى كل فئة على حدة .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نسب من يعانون / والمعرضين لخطر العسر القرائى (الدسلكسيا) لدى أطفال الحضانات والمدارس الحكومية والخاصة ، ولدى كل فئة على حدة .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أبعاد البطارية العشرة لدى الأطفال من الجنسين .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أبعاد البطارية العشرة لدى الأطفال فى الريف والحضر .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أبعاد البطارية العشرة لدى الأطفال فى الحضانات والمدارس الحكومية والخاصة .

مصطلحات الدراسة :

العسر القرائى (الدسلكسيا) : Dyslexia

توجد عدة منطلقات نظرية لتفسير العسر القرائى ومن ثم تباينت المداخل لتحديد المصطلح .

يشير فيشر (1980) Fisher إلى الطفل المعسر قرائياً هو الطفل غير القادر على قراءة نص يقدم له على الرغم من أن لديه قدرات بصرية عالية وفرص تعليمية إيجابية وقدرة عقلية عادية وخالى من العيوب الحسية والاضطراب الإنفعالية .

ويعرفها ولف وآخرون (1990) .Wolf, et al بأنها اضطراب نوعى غير متجانس والذى يمتد إلى أبعد من مجرد الفشل فى القراءة عند مستويات الكفاءة والتى تتناسب مع العمر والذكاء والحالة العصبية وفرص التعليم .

ويعرفها بروك (1988) Bruck بأنها الصعوبة فى التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات المكتوبة التى تقدم للفرد .

وقد حددت جمعية أورتون للعسر القرائى بالولايات المتحدة الأمريكية المفهوم بأنه اضطراب ذو أساس عصبى ووراثى فى الغالب يؤدى إلى اعاقة اكتساب ومعالجة اللغة

تختلف فى درجة شدتها وتظهر فى صورة صعوبات فى استقبال اللغة والتعبير عنها ، بما فى ذلك المعالجة الفونولوجية Phonological process وفى القراءة والكتابة والتهجئة وخط اليد وأحياناً الحساب . (Nicolson & Fawcett 2002 p.5)

ولقد استند نيكولسون وفاوست فى إعدادهما لبطارية المسح المبكر للعسر القرائى على هذا المفهوم وسوف يتبنى الباحثان هذا المفهوم حيث أنهما يعتمدان على نفس البطارية في دراستهما المسحية للعسر القرائى على البيئة المصرية .

اجراءات الدراسة :

أولاً : العينة :

تكونت عينة الدراسة من (٩٣٣) طفلاً وطفلة من (١٥) موقع بمحافظة كفرالشيخ (٣ مدارس ابتدائية – ١٢ حضانة) تتراوح أعمارهم ما بين ٤,٥ (أربع سنوات وخمسة أشهر) إلى ٦,٥ (ست سنوات وخمسة أشهر) تم تصنيفهم حسب المتغيرات الديموجرافية على النحو التالى :

١- (٥٠٦) من الإناث – (٤٢٧) من الذكور .

٢- (٥٩١) من حضانات ومدارس الحضر – (٣٤٢) من حضانات ومدارس الريف.

٣- (٥٠٥) من الحضانات والمدارس الحكومية – (٤٢٨) من الحضانات والمدارس الخاصة .

وتمت إجراءات التطبيق لإختبارات البطارية على المدارس والحضانات مع بداية العام الدراسى ٢٠٠٥/٢٠٠٦ .

ثانياً : الأدوات :

١- بطارية المسح المبكر للعسر القرائى (الدسلكسيا) (*) من إعداد الباحثين

The dyslexia Early screening test (DEST)

هذه الأداة أعدها للبيئة الأجنبية نيكولسون وفاوست Nicolson & Fawcett (2002) وقام الباحثان بترجمتها وإعادة صياغتها وتعريبها للبيئة المصرية .

(*) ملحق رقم (١)

وتهدف البطارية إلى :

١- تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى مزيد من الدعم والمساعدة فى مجال الوعى الصوتى

٢- اتخاذ الاجراءات المناسبة بعد إجراء الاختبار .

وتُعد الأداة وسيلة سريعة ومشوقة يمكن استخدامها بواسطة المهنيين فى رياض الأطفال والمدارس الابتدائية لتقديم مؤشرات سريعة وموضوعية حول الأطفال المعرضين للإصابة بالعسر القرائى أو المصابين بالفعل بالإضافة إلى رسم بروفيل يحدد جوانب القوة والضعف الكامنة لدى الطفل من أجل توجيه عملية تدعيم التعلم ، وروعى تضمين تلك الأداة على اختبارات بعضها تحصيلى مثل تسمية الأرقام (الاختبار السابع) وتسمية الحروف (الاختبار الثامن) وخاصة أنهما يقيسان المهارات والمعارف القبلية الضرورية للقراءة والكتابة والتهجئة ، والبعض الآخر اختبارات تشخيصية ، وتطبق تلك البطارية على الفئة العمرية من (٤,٥) أربعة سنوات وخمسة أشهر إلى (٦,٥) ست سنوات وخمسة أشهر .

وتطبق جميع إختبارات البطارية بصورة فردية (*) وفى زمن قدره نصف ساعة .

أبعاد البطارية :

تتكون البطارية من عشرة اختبارات (٢) تحصيلى (٨) تشخيصى وفيما يلى عرض مختصر لتلك الاختبارات .

أ - الاختبارات التحصيلية :

وتعكس تلك الاختبارات بعض المعلومات حول درجة معرفة الطفل للأرقام والحروف.

١- الاختبار السابع " تسمية الأرقام Digit Naming "

ويكشف عما إذا كان الطفل قادراً على تسمية الأرقام من (١ - ٩) أم لا وغالباً ما يتم تعليمها فى مرحلة ما قبل المدرسة وقبل تعلم الحروف والمجموع الكلى للأرقام (٧) مرتبة بصورة عشوائية والحد الأقصى للدرجة هو (٧) وتنحصر درجة الطفل ما بين (صفر - ٧) .

(*) يتقدم الباحثان بالشكر للسادة المعيدين وطلاب الدبلوم المهنى تخصص علم النفس المدرسى على مشاركتهم للباحثين فى تقنين وتطبيق إختبارات البطارية .

٢- الاختبار الثامن " تسمية الحروف Letter Naming "

ويكشف عما إذا كان الطفل قادراً على تسمية الحروف أم لا ، وتعطي تلك الحروف مدى واسعاً من الصعوبة مع تمثيل الحروف التي تم تعلمها أولاً بصورة أكبر ، مع بعض الحروف التي تم اكتسابها حديثاً ويعرض على الطفل عشرة حروف أبجدية بصورة عشوائية والدرجة على هذا الاختبار تنحصر ما بين (صفر - ١٠) .

ب - الاختبارات التشخيصية :

وتعكس تلك الاختبارات مجموعة من المهارات التي تُعد مؤشرات للعسر القرائي وتشمل

١- الاختبار الأول " التسمية السريعة Rapid Naming "

هناك أدلة تشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي يعدون أبطأ من العاديين في تسمية الصور أو الألوان ويقيس هذا الاختبار الوقت أو الزمن الذي يستغرقه الطفل في تسمية حقيبة مليئة بالرسومات مع ملاحظة أن العقوبة الخاصة بالخطأ في التسمية تقدر بـ (٥) ثواني وتحسب الدرجة الخاصة بالتسمية السريعة عن طريق المعادلة التالية : (الزمن المستغرق بالثواني + ٥ × الأخطاء)

٢- الاختبار الثاني : (لضم حبات الخرز أو البراعة اليدوية) Bead threading

ويعكس هذا الاختبار الضعف في المهارات الحركية المرتبطة بالعسر القرائي ويحدد هذا الاختبار عدد حبات الخرز التي يستطيع الطفل وضعها أو لضمها في الخيط خلال (٣٠) ثانية وكذلك تحكس تلك العملية تناسق كل من اليدين والعينين وتحسب الدرجة على هذا الاختبار بعدد الحبات التي يقوم الطفل بلضمها - ٣ (الحبات الثلاثة التجريبية) .

٣- الاختبار الثالث : (التمييز الفونولوجي) Phon. Discrimination

تُعد الصعوبات الفونولوجية من المشكلات الثابتة والمستقرة كمؤشر للعسر القرائي وتشكل أهم أسباب الفشل في تعلم القراءة ويقيس هذا الاختبار القدرة على سماع أصوات الكلمات

والدرجة على هذا الاختبار تتراوح ما بين (صفر - ٩)

٤- الاختبار الرابع : الاستقرار الاتزاني Postural Stability

من بين الاكتشافات البحثية المثيرة في أبحاث العسر القرائي أن الأطفال المصابين بالعسر القرائي يعانون من صعوبات في حفظ التوازن وخاصة عندما لا يركزون على

مهمة الاتزان وقد تم إعداد هذا الاختبار خصيصاً لإيجاد مؤشر دقيق حول القدرة الاتزانية للطفل أثناء دفعة في ظهره وينظر بصورة عامة إلى صعوبات الاستقرار الاتزاني على أنها تعكس اضطراباً ما في المخ والحد الأقصى للدرجة (٢٤) منها (١٢) للذراعيين بالجنب ، لكل ذراع (٦) درجات ، (١٢) للذراعين أماماً ، لكل ذراع (٦) درجات .

٥- الاختبار الخامس : اكتشاف القافية Rhyme / First Letter

ويُعد هذا الاختبار اختباراً للوعي الصوتي حيث يقيس مهارتين يعرف بأنهما يرتبطان بعلاقة دالة بالعسر القرائي ، وخاصة القدرة على التعرف عما إذا كان مجموعة من الكلمات ذات قافية واحدة أم لا ، والقدرة على " تحديد صوت الحرف الأول " والدرجة الكلية لهذا الاختبار (١٣) منها (٨) للقافية و(٥) لاكتشاف الحرف الأول وعدد المهام (ثلاث عشرة مهمة) .

٦- الاختبار السادس : ذاكرة الأرقام Digit span test

يُعد هذا الاختبار مؤشراً للذاكرة العاملة لدى الطفل ويعرف أن الأطفال المعسرين قرائياً يؤدون على هذا الاختبار بصورة سيئة ، حيث يطلب من الطفل أن يذكر سلسلة من الأرقام الفردية كل رقم على حدة ، ثم يعيد الطفل هذه الأرقام بنفس الترتيب مرة ثانية وتتراوح الدرجة على هذا الاختبار ما بين (صفر - ١٤) وهذا الاختبار يتكون من سلسلة من الأرقام عددها (١٤) مجموعة من الأرقام تبدأ السلسلة برقمين (تتكرر مرتين) ثم ثلاثة أرقام (تتكرر مرتين) ثم أربعة أرقام (تتكرر مرتين) ثم خمسة أرقام (تتكرر مرتين) ثم ستة أرقام (تتكرر مرتين) ثم سبعة أرقام (تتكرر مرتين) ثم ثمانية أرقام (تتكرر مرتين) وهكذا في سلسلة من الأسهل إلى الأصعب .

٧- الاختبار التاسع : ترتيب الأصوات Sound order

توجد أدلة على أن الأطفال الذين يعانون من الدسلكسيا قد يواجهون صعوبات في ترتيب اثنين من الأصوات معاً تقدم مع بعضها البعض وصعوبات في التمييز الصوتي ويتضمن هذا الاختبار الإستماع إلى أحد الأشرطة ثم يطلب من الطفل ذكر أي من الصوتين جاء قبل الآخر ، ويعرض على الطفل سلسلة من الأصوات تزداد تدريجياً فيصبح القرار فيها صعب وتشير الصعوبة التي يكشف عنها هذا الاختبار إلى ضرورة

إجراء اختبار متخصص للسمع ، ويُعرض على الطفل (١٦) صوت والدرجة على الاختبار تتراوح ما بين (صفر – ١٦) .

٨- الاختبار العاشر : نسخ الأشكال Shape Copying

غالباً ما يتصف الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي بصعوبة التحكم في القلم وقد تكون عملية النسخ بالنسبة لهم عملاً شاقاً ، ويقيس هذا الاختبار نوع أو درجة التحكم في القلم عندما يطلب من الطفل نسخ مجموعة أشكال هندسية بسيطة وعددها (٧) وكل شكل يأخذ درجات من (١ – ٣) ليصبح المجموع الكلى لدرجة هذا الاختبار ما بين (٧ – ٢١) .
(Nicolson & Fawcett 2002 (p. 6 – 9)

كيفية تحديد مؤشرات الخطورة للعسر القرائى (الدسلكسيا)

يمكن إعطاء كل طفل درجة مينية على كل اختبار لكن الترتيب المينى لا يعد سهل الاستخدام أو التفسير ، حيث يتطلب الرجوع إلى عمليات احصائية متعددة وجداول مركبة، ولذلك قام نيكولسون وفاوست بتقسيم الدرجات المينية فى خمسة فئات هى :

١- العلامة (– –) تشير إلى الخطورة الشديدة (الفرد مصاب بالدسلكسيا) ودرجاتها ما بين (١ – ١٠)

٢- العلامة (–) تشير إلى المُعرض لخطر الدسلكسيا ودرجاتها تتراوح ما بين (١١ – ٢٥) .

٣- العلامة (صفر) وتشير إلى الأداء العادى ودرجاتها ما بين (٢٦ – ٧٥) .

٤- العلامة (+) وتشير إلى الأداء فوق المتوسط ودرجاتها ما بين (٧٦ – ٩٠) .

٥- العلامة (+ +) وتشير إلى الأداء الجيد ودرجاتها ما بين (٩١ – ١٠٠) .

ولأجل التيسير فى رصد من يعانون من الدسلكسيا أو المعرضين لخطرها فقد تم الاعتماد على الدرجات الفردية التى تدل على الخطورة وتجاهل الدرجات التى لا تدل عليها ، وقد تم ذلك بإعطاء (درجتان) للإشارة إلى الفئة التى تأخذ العلامة (– –) وإعطاء (درجة واحدة) إلى الفئة التى تأخذ العلامة (–) وإعطاء صفر لباقى الفئات الثلاثة مع جمع درجات الاختبارات العشرة وفق ذلك التقدير ثم قسمة الناتج /١٠ للحصول على متوسط درجة الخطورة أو نسبة الخطورة At Risk Quatient (A.R.Q) وهكذا تصبح نسبة الخطورة التى تبلغ قيمتها (١) أو أكثر تدل على مؤشر عام على خطر الدسلكسيا هذا ويبلغ

الحد الاقصى لنسبة الخطورة من الناحية النظرية (٢) لأن كل اختبار له حد أقصى (٢) وعدد الاختبارات (١٠) وبذلك تكون نسبة الخطورة القصوى= $\frac{١٠×٢}{١٠}$ = $\frac{٢}{١٠}$ =٢

*** وتحسب نسبة الخطورة بعد تطبيق الاختبارات العشرة على النحو التالى :**

بعد حساب أرقام الفئات التى تأخذ العلامة (- -) والفئات التى تأخذ العلامة (-) فهاتان العلامتان تشيران إلى الخطورة فإذا وجد (٤) أو أكثر فى الفئة (- -) أو (٧) أو أكثر فى الفئة (-) يتم تشخيص الطفل بأنه معسر قرائياً. وذلك بإعطاء (٢) للعلامة (-) و (١) للعلامة (-) وإهمال الباقى وتصبح نسبة الخطورة حينئذ هى قسمة مجموع درجات الفئة الأولى + مجموع درجات الفئة الثانية وقسمة المجموع على (١٠) .

وتدل نسبة الخطورة (١) أن الطفل يواجه مخاطر الإصابة بالعسر القرائى وتستخدم المعادلات التالية لإجراء أو حساب نسبة الخطورة .

حاصل جمع درجات الفئة الأولى $A = (- -)$

حاصل جمع درجات الفئة الثانية $B = (-)$

$$C = 2 \times A + B$$

$$D = \frac{C}{10}$$

جدول رقم (١)

يوضح معايير رصد الدرجات للأعمار المختلفة

م	من (٤) سنوات و(٦) شهور إلى (٤) سنوات و(١١) شهر					من (٥) سنوات إلى (٥) سنوات و (٥) أشهر					من (٥) سنوات و(٦) شهور إلى (٥) سنوات و(١١) شهر					من (٦) سنوات إلى (٦) سنوات و(٥) أشهر				
	--	-	صفر	+	++	--	-	صفر	+	++	--	-	صفر	+	++	--	-	صفر	+	++
١	١٠٤ فاكثر	٨٤-١٠٣	٥٨-٨٣	٤٨-٥٧	٤٧ فاقل	٩٠ فاكثر	٧٢-٨٩	٥٠-٧١	٤٠-٤٩	٣٩ فاقل	٨٠ فاكثر	٦٤-٧٩	٤٤-٦٣	٣٨-٤٣	٣٧ فاقل	٦٨ فاكثر	٥٦-٦٧	٣٨-٥٥	٣٢-٣٧	٣١ فاقل
٢	صفر-٢	٣	٤	٥	٦ فاكثر	صفر-٢	٣	٤	٥	٦ فاكثر	صفر-٢	٣	٤-٥	٦	٧ فاكثر	صفر-٢	٣	٤-٥	٦	٧ فاكثر
٣	صفر-٥	٦	٧-٨	٨	٩	صفر-٥	٦	٧-٨	(٨)	٩	صفر-٦	٧	٨	٩	(٩)	صفر-٦	٧	٨	٩	(٩)
٤	١٥-٢٤	٩-١٤	٤-٨	١-٣	صفر	١٢-٢٤	٨-١١	٢-٧	١	صفر	١٢-٢٤	٨-١١	٢-٧	١	صفر	١٢-٢٤	٨-١١	٢-٧	١	صفر
٥	صفر	١-٥	٦-١١	١٢	١٣	صفر-٣	٤-٥	٦-١١	١٢-١٣	(١٣)	صفر-٧	٨-٩	١٠-١٢	١٣	(١٣)	صفر-٨	٩-١٠	١١-١٣	(١٣)	(١٣)
٦	صفر-٢	٣	٤-٥	٦	٦ فاكثر	صفر-٢	٣	٤-٦	٧	٨ فاقل	صفر-٣	٤	٥-٦	٧	٨ فاكثر	صفر-٣	٤	٥-٦	٧	٨ فاكثر
٧	صفر-٢	٣-٥	٦-٧	(٧)	(٧)	صفر-٤	٥-٦	٧	(٧)	(٧)	صفر-٥	٦	٧	(٧)	(٧)	صفر-٦	(٦)	٧	(٧)	(٧)
٨	صفر-١	٢	٣-٩	(٩)	١٠	صفر-١	٢-٥	٦-١٠	(١٠)	(١٠)	صفر-٥	٦-٨	٩-١٠	(١٠)	(١٠)	صفر-٨	٩	١٠	(١٠)	(١٠)
٩	صفر-٨	٩	١٠-١٤	١٥	١٦	صفر-٨	٩-١١	١٢-١٥	١٦	(١٦)	صفر-٩	١٠-١٢	١٣-١٥	١٦	(١٦)	صفر-١٠	١١-١٣	١٤-١٦	(١٦)	(١٦)
١٠	صفر-٣	٤	٥-٨	٩-١١	١٢-٢١	صفر-٣	٤-٥	٦-٩	١٠-١١	١٢-٢١	صر-٣	٤-٩	٧-١١	١٢-١٣	١٤-٢١	صفر-٦	٧-٨	٩-١١	١٢-١٣	١٤-٢١

١- التسمية السريعة. ٢- لضم حبات الخرز. ٣- التمييز الفونولوجي.

٤- الاستقرار الاتزاني. ٥- اكتشاف القافية. ٦- ذاكرة الأرقام. ٧- تسمية الأرقام

٨- تسمية الحروف. ٩- تسمية الحروف. ١٠- نسخ الأشكال

سوف يلتزم الباحثان في باقي الجداول بالأرقام بدلاً من أسماء الاختبارات

الكفاءة السيكومترية للبطارية في البيئة الأجنبية :

حصل مُعد الأداه في البيئة الأجنبية على المعايير التالية كمؤشرات للصدق والثبات والاتساق الداخلي على عينة قوامها (٢٦) وجاءت على النحو التالي :

(أ) – الثبات :

وتم حسابه بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٢٦) وجاءت قيم معاملات الارتباط للتطبيق كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (٢)

يبين قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق

الإختبار	معامل الارتباط
التسمية السريعة	٠,٧٥١
لضم حبات الخرز	٠,٧٢٤
التمييز الفونولوجي	٠,٨٣٣
الاستقرار الاتزاني	٠,٦٧٦
اكتشاف القافية	٠,٨٣٧
ذاكرة الأرقام	٠,٦٢٥
تسمية الأرقام	٠,٨٧٤
تسمية الحروف	٠,٨٧٨
ترتيب الأصوات	٠,٦٣٧
نسخ الأشكال	٠,٨٠٦

وتم حساب الثبات كذلك عن طريق ثبات المقدرين Inter – Rater agreement

وتم على عينة قوامها (١٤) طفلاً وبواسطة تقديرات ثلاثة من المختبرين وبلغ معامل الارتباط بين اثنين من خبراء التشخيص (٠,٩٨) وبين درجات الخبيرين والمدرب على التطبيق (٠,٩٤) وهذه قيم لمعامل ارتباط قوى سواء لثبات المقدرين أو إعادة التطبيق توحى بثبات الأداة بصورة جيدة .

(ب) – الصدق : (الصدق التكويني) :

وتم حسابه من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبارات العشرة وعلى عينة قوامها (٢٦) وبلغت معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (٢)

يبين قيم معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات العشرة للبطارية

(كصدق تكويني) كما أطلق عليه معد الأداة في البيئة الأجنبية

الاختبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١	-										
٢	٠,٠٢٤-	-									
٣	٠,٠٦٥	٠,٣٦٩	-								
٤	٠,١٥٤	٠,٠٤٤-	٠,٠١٧-	-						-	
٥	٠,١٩٨-	٠,٣٠٨	٠,٥٦	٠,١٧-	-						
٦	٠,٢٠٠-	٠,٣٢٧	٠,٤٦	٠,٠٩-	٠,٥٦	-					
٧	٠,٠٢٥-	٠,٣٦٠	٠,٦٣	٠,٠٧-	٠,٦٠	٠,٤٧	-				
٨	٠,٢٢٩-	٠,٣٠٨	٠,٥٨	٣١,٠٠-	٠,٦٩	٠,٥١	٠,٧١	-			
٩	٠,١٣-	٠,٣٦٠	٠,٦٢	٠,٠٧-	٠,٥٧	٠,٥١	٠,٦٤	٠,٥٧	-		
١٠	٠,٢٩٦-	٠,٠٢٨	٠,٢٧	٠,٩٨	٠,٢٤	٠,٠٣٥	٠,٠٩٦	٠,٣٠	٠,٢٦	-	
السن	٠,١٨٤	٠,٤٧٠	٠,٦٨	٠,٠٤٨	٠,٤٩	٠,٤٤	٠,٦٦	٠,٥٢	٠,٦٥	٠,٢٨	-

مؤشرات الصدق والثبات والاتساق الداخلي للبطارية في الدراسة الحالية على البيئة المصرية :

وأجريت تلك المؤشرات على عينة قوامها (٢٠٠) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين أربعة سنوات وخمسة أشهر إلى ست سنوات وخمسة أشهر .

(أ) – الصدق :

من خلال حساب معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين والمشرفين من خلال استمارة تقدير المعلم (*) المصممة لهذا الغرض والمكونة من عشرة بنود تمثل أهم مظاهر

(*) ملحق رقم (٢).

العسر القرائي بصورة تُماثل أبعاد البطارية العشر وتتراوح الدرجة فيها على كل بند ما بين (١ – ٣) حسب درجة انطباق الصفة على الطفل ودرجة كل طفل على الأبعاد العشرة للبطارية وجاءت قيم معاملات الارتباط بين التقديرين على النحو التالي :

جدول رقم (٤)

يبين قيم معاملات الارتباط بين تقديرات المعلمين والمشرفين وتقديرات الأطفال على بطارية اختبارات المسح المبكر للعسر القرائي للعينة الكلية والعينات الفرعية داخل الشريحة العمرية

الاختبارات	من ٤و٥ شهور إلى ٥ ن = ٦٦	من سن ٥-إلى سن ٥ و٥ شهور ن = ٣٧	من سن ٥ وستة أشهر إلى سن ٦ ن = ٤٢	من سن ٦ إلى سن ٦ وخمسة أشهر ن = ٥٥	القيمة الكلية ن = ٢٠٠
١	٠,٧٨-	٠,٧٨-	٠,٧٩-	٠,٧٨-	٠,٧٨-
٢	٠,٨٥	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٤
٣	٠,٨٠	٠,٧٨	٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٨٠
٤	٠,٨٣-	٠,٧٩-	٠,٧٧-	٠,٨٣-	٠,٨١-
٥	٠,٨١	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٨٢	٠,٨٣
٦	٠,٨٥	٠,٧١	٠,٦٧	٠,٨٥	٠,٧٨
٧	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٨٤	٠,٨٦
٨	٠,٨٥	٠,٩١	٠,٨٢	٠,٩٢	٠,٨٧
٩	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٨٧	٠,٧٩
١٠	٠,٦٢	٠,٨٣	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٠

وجميع قيم معاملات الارتباط بين تقديرات المعلم (الذى أمضى على الأقل ستة أشهر مع الأطفال) ودرجات الأطفال على اختبارات البطارية دالة عند مستوى ٠,٠١ وتوحي بصدق الأداة .

(ب) – الثبات :

وتم حسابه عن طريق إعادة التطبيق بفارق زمني قدره شهر على عينة قوامها (٢٠٠).

جدول رقم (٥)

يبين قيم معاملات الارتباط لحساب الثبات بإعادة التطبيق

للعينة الكلية والعينات الفرعية داخل كل شريحة عمرية

لاختبارات بطارية المسح المبكر للعسر القرائي

الاختبارات	من ٤و ٥ شهور إلى ٥ ن = ٦٦	من سن ٥ -إلى سن ٥ و ٥ شهور ن = ٣٧	من سن ٥ وستة أشهر إلى سن ٦ ن = ٤٢	من سن ٦ إلى سن ٦ وخمسة أشهر ن = ٥٥	القيمة الكلية ن = ٢٠٠
١	٠,٨٥	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٩٠	٠,٨٦
٢	٠,٨٢	٠,٧٥	٠,٧٧	٠,٩٢	٠,٨٢
٣	٠,٦٤	٠,٧٦	٠,٦٩	٠,٧٣	٠,٦٧
٤	٠,٧٨	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٨٦	٠,٨٤
٥	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٨٠	٠,٨١	٠,٧٨
٦	٠,٨٥	٠,٩٠	٠,٨٦	٠,٨٣	٠,٨٦
٧	٠,٨٦	٠,٨٩	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٨٧
٨	٠,٧٩	٠,٩١	٠,٨٨	٠,٨٦	٠,٨٤
٩	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٧٧	٠,٨٩	٠,٨٢
١٠	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٨٩	٠,٩١	٠,٨٥

جميع تلك القيم تشكل معاملات للثبات مرتفعة وتوحي بالثقة في استخدام تلك الأداة على عينة الدراسة الحالية .

ج - الاتساق الداخلي :

وتم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأطفال وعددهم (٢٠٠) على الاختبارات العشرة لبطارية المسح المبكر للعسر القرائي للعينة الكلية وللعينات الفرعية وظهرت لمصفوفة معاملات الارتباط على النحو التالي :

جدول رقم (٦)

قيم مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد البطارية العشر للشريحة العمرية ٤,٥ (أربعة سنوات وخمسة أشهر إلى خمسة سنوات)

الاختبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	-									
٢	٠,٧٨-	-								
٣	٠,٧١-	٠,٨٧	-							
٤	٠,٨٧	٠,٨٨-	٠,٨١-	-						
٥	٠,٨٣-	٠,٩٢	٠,٨٣	٠,٩٢-	-					
٦	٠,٨٢-	٠,٨٧	٠,٧٣	٠,٨٩-	٠,٩٠	-				
٧	٠,٧٦-	٠,٨٤	٠,٨٢	٠,٧٧-	٠,٨٠	٠,٧٧	-			
٨	٠,٨٧-	٠,٨٦	٠,٨٢	٠,٨٨-	٠,٩٣	٠,٨٨	٠,٨١	-		
٩	٠,٨٣-	٠,٨٤	٠,٧٦	٠,٨٩-	٠,٩١	٠,٩٢	٠,٧٧	٠,٨٩	-	
١٠	٠,٨٣-	٠,٨٥	٠,٧٥	٠,٩٠-	٠,٩٣	٠,٨٨	٠,٧٤	٠,٨٧	٠,٩٤	-

وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يوحي بالاتساق الداخلي بين أبعاد البطارية العشر.

جدول رقم (٧)

قيم مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد البطارية العشرة للشريحة العمرية (٥) سنوات إلى (٥) سنوات وخمسة أشهر

ن = ٣٧

الاختبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	-									
٢	٠,٨٥-	-								
٣	٠,٨٧-	٠,٧٧	-							
٤	٠,٩٧	٠,٨٢-	٠,٨٨-	-						
٥	٠,٩١-	٠,٨٥	٠,٨٧	٠,٩٠-	-					
٦	٠,٨٦-	٠,٨٢	٠,٧٠	٠,٨٦-	٠,٨١	-				
٧	٠,٨٣-	٠,٧٢	٠,٨٢	٠,٨٢-	٠,٧٥	٠,٦٧	-			
٨	٠,٦٥-	٠,٨٣	٠,٦٣	٠,٦٣-	٠,٦٨	٠,٧٣	٠,٦١	-		
٩	٠,٧٨-	٠,٨٢	٠,٧١	٠,٧٦-	٠,٧٣	٠,٨٨	٠,٦٥	٠,٨٤	-	
١٠	٠,٨٣-	٠,٨٨	٠,٧٦	٠,٨١-	٠,٨١	٠,٨٥	٠,٦٩	٠,٨٣	٠,٩٣	-

يلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يوحي بالاتساق الداخلي لأبعاد البطارية العشر .

جدول رقم (٨)

قيم مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد البطارية العشرة للشريحة العمرية (٥,٦) خمسة سنوات وستة أشهر إلى (٦) سنوات

ن = ٤٢

الاختبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	—									
٢	-٠,٧٥	—								
٣	-٠,٦٧	٠,٨٥	—							
٤	٠,٩٦	-٠,٧٣	-٠,٦٦	—						
٥	-٠,٨٩	٠,٦٤	٠,٥٢	-٠,٩١	—					
٦	-٠,٨٣	٠,٧٨	٠,٥٩	-٠,٨٤	٠,٧٨	—				
٧	-٠,٦٨	٠,٨٣	٠,٨٣	-٠,٦٣	٠,٤٧	٠,٦٨	—			
٨	-٠,٧٣	٠,٩٠	٠,٨٧	-٠,٧٢	٠,٦٤	٠,٨٠	٠,٨٣	—		
٩	-٠,٨١	٠,٨٤	٠,٨١	-٠,٧٨	٠,٦٨	٠,٨٦	٠,٧٩	٠,٨٩	—	
١٠	-٠,٨٥	٠,٨٧	٠,٨٢	-٠,٨٣	٠,٧٤	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٨٧	٠,٩٤	—

يلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يوحي بالاتساق الداخلي لأبعاد البطارية العشر .

جدول رقم (٩)

قيم مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد البطارية العشرة للشريحة العمرية (٦) سنوات إلى (٦,٥) ستة سنوات وخمسة أشهر

ن = ٥٥

الاختبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	—									
٢	-٠,٩٢	—								
٣	-٠,٨٥	٠,٨٧	—							
٤	٠,٩٦	-٠,٩٢	-٨٧	—						
٥	-٠,٩٣	٠,٩٣	٠,٨٦	-٠,٩٣	—					
٦	-٠,٩١	٠,٨٦	٠,٧٣	-٠,٩١	٠,٨٩	—				
٧	-٠,٨٨	-٠,٨٢	٠,٨١	-٠,٨٢	٠,٨٠	٠,٧٦	—			
٨	-٠,٩١	٠,٨٩	٠,٨٥	-٠,٩٠	٠,٩٤	٠,٨٨	٠,٨٣	—		
٩	-٠,٩٢	٠,٨٥	٠,٧٩	-٠,٨٩	٠,٩١	٠,٩٢	٠,٧٨	٠,٨٩	—	
١٠	-٠,٩٣	٠,٨٨	٠,٨٠	-٠,٩١	٠,٩٤	٠,٨٩	٠,٨٠	٠,٩٠	٠,٩٤	—

يلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة مقارنة بما تم في البيئة الأجنبية وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ مما يوحي بالاتساق الداخلي لأبعاد البطارية العشر .

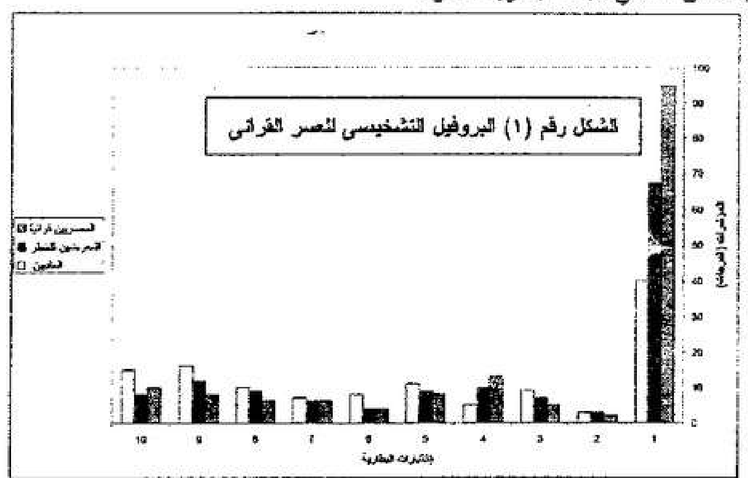
جدول رقم (١٠)

قيم مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد البطارية العشرة للعينة الكلية في جميع الشرائح العمرية السابقة

ن = ٢٠٠

الاختبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	—									
٢	٠,٨٧-	—								
٣	٠,٨١-	٠,٨٥	—							
٤	٠,٩٦	٠,٩٦-	٠,٨٢-	—						
٥	٠,٩٢-	٠,٨٥	٠,٧٧	٠,٩٢-	—					
٦	٠,٨٩-	٠,٨٤	٠,٦٩	٠,٨٨-	٠,٨٥	—				
٧	٠,٨٢-	٠,٨٠	٠,٨١	٠,٧٧-	٠,٧٠	٠,٧١	—			
٨	٠,٨٢-	٠,٨٨	٠,٨١	٠,٨٠-	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٧٧	—		
٩	٠,٨٨-	٠,٨٤	٠,٧٨	٠,٨٥-	٠,٨٢	٠,٩٠	٠,٧٥	٠,٨٧	—	
١٠	٠,٩٠-	٠,٨٨	٠,٨٠	٠,٨٨-	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٧٧	٠,٨٧	٠,٩٥	—

يلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يوحي بالاتساق الداخلي لأبعاد البطارية العشر .



الشكل رقم (١) البروفيل التشخيصي للعسر القرائي

١- التسمية السريعة ٢- لضم حبات الخرز ٣- التمييز الفونولوجي ٤- الاستقرار الاتزاني
٥- اكتشاف القافية ٦- ذاكرة الأرقام ٧- تسمية الأرقام ٨- تسمية الحروف
٩- ترتيب الأصوات ١٠- نسخ الأشكال

يتضح من الشكل رقم (١) التباين الملحوظ بين الفئات الثلاثة (المعسرين قرائياً والمعرضين للخطر والعاديين) على البروفيل التشخيصي للعسر القرائي المتمثل في الوعي الصوتي وهذا يشير إلى أن البطارية لها قدرة تشخيصية تميزية لدى الفئات الثلاثة .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

أ – نتائج الفرض الأول :

جدول رقم (١١)
نتائج النسب المئوية * ودلالتها للأطفال الذين يعانون من العسر القرائي (الدسلكسيا) والمعرضين للخطر من الجنسين

المؤشرات	التصنيف	ن (الكلية)	النسبة والعدد: النسبة %	ن	الفرق	P	Z	الدلالة
أطفال يعانون من العسر القرائي	ذكور	٤٢٧	٩,١٣%	٣٩	١,١٧	٩,٨	١,٩١	٠,٠٥
	إناث	٥٠٦	١٠,٣%	٥٢				
أطفال معرضون لخطر العسر القرائي	ذكور	٤٢٧	١٣,١١	٦٩	٠,٥٢	١٣,٣٩	٠,٦١	غير دالة
	إناث	٥٠٦	١٣,٦٣	٥٦				

– دلالة Z للنسب المئوية = ٠,٠٥ = ١,٩ ٠,٠١ = ٢,٥٧

يتضح من نتائج الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث الذين يعانون من العسر القرائي لصالح (في جانب) الإناث أي أن الإناث أكثر من الذكور في المعاناة من العسر القرائي ، على حين لا توجد فروق من الجنسين في التعرض لخطر العسر القرائي وإن كانت الإناث أيضاً أعلى في نسبة التعرض ولكن لفروق غير

* لقد اعتمد الباحثان على حساب قيمة (Z ' P) لدلالة النسب المئوية على المعادلة التالية

$$Z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{p(1-p)\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}}$$

$$P = \frac{N_1P_1 - N_2P_2}{N_1 + N_2}$$

حيث P_1 = النسبة الأولى N_1 عدد أفراد العينة
P_2 – النسبة الثانية N_2 عدد أفراد العينة

مجدي حبيب (١٩٩٦ – ١٩٩٧) ص ٦٩ - ٧٠

دالة ، وإن كانت تلك النسب توحي بأهمية التدخل المبكر لتشخيص العسر القرائي وتقديم الدعم المناسب لذلك وهذه النتائج تؤكد صحة الفرض بصورة جزئية .

جدول رقم (١٢)

نتائج النسب المئوية ودلالتها للأطفال الذين يعانون من العسر القرائي (الدسلكسيا) والمعرضون للخطر للذكور والإناث كل على حدة

المؤشرات	التصنيف	ن (الكلية)	النسبة والعدد		الفرق	P	Z	الدلالة
			النسبة %	ن				
الأطفال الذين يعانون الأطفال المعرضون للخطر	ذكور ذكور	٤٢٧ ٤٢٧	%٩,١٣ %١٣,١١	٣٩ ٦٩	٣,٩٨	١١,١٢	٥,٤٥	٠,٠١
الأطفال الذين يعانون الأطفال المعرضون للخطر	إناث إناث	٥٠٦ ٥٠٦	١٠,٣ ١٣,٦٣	٥٢ ٥٦	٣,٣٣	١٢	٤,٦٣	٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية عن مستوى ٠,٠١ بين الذكور الذين يعانون من العسر القرائي والمعرضين لخطره في تجاه الذكور المعرضين لخطر العسر القرائي أى أن المعرضين للخطر أكثر ممن يعانون من العسر بالفعل ومن ثم يستوجب التدخل والكشف المبكر وجاءت نتائج الإناث أيضاً دالة عند مستوى (٠,٠١) بين الذين يعانون والمعرضون لخطر العسر القرائي في صالح المعرضين للخطر أى أن الذكور والإناث المعرضين لخطر العسر أكثر ممن يعانون من العسر من الجنسين وهذا يستوجب كذلك التدخل والتشخيص المبكر ، وهذه النتائج لا تؤكد صحة الفرض حيث أظهرت النتائج وجود فروقاً دالة داخل كل فئة على حدة .

جدول رقم (١٢)

نتائج النسب المئوية ودلالتها للأطفال الذين يعانون من العسر القرائي (الدسلكسيا) والمعرضون للخطر من أطفال الريف / المدينة (الحضر)

المؤشرات	التصنيف	ن (الكلية)	النسبة والعدد		الفرق	P	Z	الدلالة
			النسبة %	ن				
أطفال يعانون من العسر القرائي	ريف حضر	٣٤٢ ٥٩١	%١٢ %٨,٤٦	٤١ ٥٠	٣,٥٤	٩,٧٦	٥,٦٢	٠,٠١
أطفال معرضون لخطر العسر القرائي	ريف حضر	٣٤٢ ٥٩١	١٥,٢ ١٢,٣٥	٥٢ ٧٣	٢,٨٥	١٣,٣٩	٣,٢٨	٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نسب الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي والمعرضين لخطره في الريف والحضر في تجاه أطفال الريف (وقد يرجع ذلك) لقلة الخدمات المتوفرة في حضانات الريف وكذلك جاءت الفروق في تجاه أبناء الريف بالمقارنة بأبناء الحضر في نسبة المعرضون لخطر العسر القرائي ولنفس الأسباب قد ترجع إلي ضعف الخدمات للطفل في حضانات ومدارس الريف مقارنة بالمدينة ، وهذه النتائج لا تؤكد صحة الفرض بصورة كلية .

جدول رقم (١٤)

نتائج النسب المئوية ودلالتها للأطفال الذين يعانون من العسر القرائى (الدسلكسيا) والمعرضون للخطر من أطفال الريف والحضركل على حدة

المؤشرات	التصنيف	ن (الكلية)	النسبة والعدد		الفرق	P	Z	الدلالة
			النسبة %	ن				
الأطفال الذين يعانون	ريف	٣٤٢	١٢%	٤١	٣,٢	١٣,٦	٣,٢	٠,٠١
الأطفال المعرضون للخطر	ريف	٣٤٢	١٥,٢%	٥٢				
الأطفال الذين يعانون	حضر	٥٩١	٨,٤٦	٥٠	٣,٨٩	١٠,٤	٦,٨	٠,٠١
الأطفال المعرضون للخطر	حضر	٥٩١	١٢,٣٥	٧٣				

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نسب الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي والمعرضين للخطر لأطفال الريف لصالح المعرضين للخطر وكذلك لدى أطفال الحضر (المدينة) مقارنة ممن يعانون وهذا يستوجب التدخل لأن هذه الاعاقة مختفية وتحتاج سرعة التشخيص وتقديم الخدمات والارشادات الملائمة . وإن كانت نسبة أبناء الريف المعرضون للخطر أعلى وقد يرجع ذلك لعدم الاكتراث بأهمية تلك المرحلة في حضانات الريف من حيث الأنشطة الخاصة بالوعى الصوتى ويتركون ذلك لحين دخول المدرسة ، هذه النتائج لا تؤكد صحة الفرض بصورة كلية .

نتائج الفرض الثالث :

جدول رقم (١٥)

نتائج النسب المئوية ودلالتها للأطفال الذين يعانون من العسر القرائى (الدسلكسيا) والمعرضون للخطر من أطفال الحضانات والمدارس (الحكومية والخاصة)

المؤشرات	التصنيف	ن (الكلية)	النسبة والعدد		الفرق	P	Z	الدلالة
			النسبة %	ن				
أطفال يعانون من العسر القرائى	حكومى خاص	٥٠٥ ٤٢٨	%٩,٧ %٩,٨١	٤٩ ٤٢	٠,١١	٩,٧٥	٠,١٨	غيردالة
أطفال معرضون لخطر العسر القرائي	حكومى خاص	٥٠٥ ٤٢٨	١٤,١ ١٢,٦١	٧١ ٥٤	١,٤٩	١٣,٤٢	١,٧٧	غيردالة

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نسب من يعانون من العسر القرائى والمعرضون لخطره بين عينة (الحضانات والمدارس الحكومية والخاصة) وإن كانت نسبة المعرضين للخطر فى المدارس والحضانات الحكومية أعلى ما يعطى مؤشر على التنافس الشديد من قبل المدارس والحضانات الخاصة فى توفير الأنشطة الخاصة بالوعى الصوتي الذى يُعد الإهمال بشأنه مؤشر للعسر القرائى ، وهذه النتائج تؤكد صحة الفرض بصورة كلية .

جدول رقم (١٦)

نتائج النسب المئوية ودلالتها للأطفال الذين يعانون من العسر القرائى (الدسلكسيا) والمعرضون للخطر فى الحضانات والمدارس (الحكومية والخاصة) (كل على حدة)

المؤشرات	التصنيف	ن (الكلية)	النسبة والعدد		الفرق	P	Z	الدلالة
			النسبة %	ن				
أطفال يعانون أطفال معرضون للخطر	حكومى حكومى	٥٠٥ ٥٠٥	%٩,٧ %١٤,١	٤٩ ٧١	٤,٤	١١,٩	٦,٢	٠,٠١
أطفال يعانون أطفال معرضون للخطر	خاص خاص	٤٢٨ ٤٢٨	٩,٨١ ١٢,٦١	٤٢ ٥٤	٢,٨	١١,٢١	٣,٨٤	٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين النسب المئوية للأطفال الذين يعانون والمعرضون للخطر فى القطاع الحكومى لصالح المعرضون للخطر وكذلك فى القطاع الخاص وإن ظهر أن المعرضين للخطر فى الجانب الحكومى أعلى من الجانب الخاص وهذا يؤكد على الجانب التنافسى فى الأنشطة بين الجانب الخاص

والحكومي لصالح الخاص ، وهذه النتائج لا تؤكد صحة الفرض بصورة كلية حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة داخل كل فئة على حدة .

نتائج الفرض الرابع :

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد البطارية العشر للكشف المبكر للعسر القرائي لدى الجنسين (الذكور – الإناث)

الاختبارات	ن = ٩٣٣	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة
التسمية السريعة	إناث (ن = ٥٠٦)	٦٤,٩٥	٢٨,٣٢	٢,٩٤	٠,٠١
	ذكور (ن = ٤٢٧)	٥٩,٣١	٢٩,٨٤		
لضم حبات الخرز	إناث (ن = ٥٠٦)	٤,٣٥	٢,٣١	١,٤٨	غير دالة
	ذكور (ن = ٤٢٧)	٤,١٢	٢,٢٩		
التمييز الفونولوجي	إناث (ن = ٥٠٦)	٥,٨	٢,١٠	٥,٨٧	٠,٠١
	ذكور (ن = ٤٢٧)	٦,٣٧	٢,٠٢		
الاستقرار الاتزاني	إناث (ن = ٥٠٦)	٩,٣٢	٥,٠١	٢,٧٥	٠,٠١
	ذكور (ن = ٤٢٧)	٨,٣١	٦,١٧		
اكتشاف القافية	إناث (ن = ٥٠٦)	٧,٦٤	٣,١٠	١,٣٦	غير دالة
	ذكور (ن = ٤٢٧)	٧,٩٤	٣,٥٤		
ذاكرة الأرقام	إناث (ن = ٥٠٦)	٦,٢٧	٢,٦٠	٣,٠٨	٠,٠١
	ذكور (ن = ٤٢٧)	٦,٧٩	٢,٥٤		
تسمية الأرقام	إناث (ن = ٥٠٦)	٥,٣٢	١,٤٦	١,١٦	غير دالة
	ذكور (ن = ٤٢٧)	٥,٤٣	١,٤٣		
تسمية الحروف	إناث (ن = ٥٠٦)	٧,١٤	٣,٣١	٠,٢٢	غير دالة
	ذكور (ن = ٤٢٧)	٧,١٨	٢,٩٧		
ترتيب الأصوات	إناث (ن = ٥٠٦)	١٢,٠٦	٣,٢١	٢,٤٩	٠,٠٥
	ذكور (ن = ٤٢٧)	١١,٤٨	٤,٦٢		
نسخ الأشكال	إناث (ن = ٥٠٦)	١٢,٥١	٣,٩٦	٣,٨٨	٠,٠١
	ذكور (ن = ٤٢٧)	١٣,٥٦	٤,٢٩		

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٧) ما يلي :

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على المتغيرات التالية :

أ – لصالح الذكور على (التسمية السريعة – التمييز الفونولوجي – الاستقرار الاتزاني – ذاكرة الأرقام – نسخ الأشكال)

ب – ولصالح الإناث على (ترتيب الأصوات) .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على (لضم حبات الخرز – اكتشاف القافية – تسمية الأرقام – تسمية الحروف)

وتلك النتائج تشير إلى تميز الذكور في خمسة متغيرات وتميز الإناث على متغير واحد وعدم وجود فروق بينهما على أربعة متغيرات ، وهذه النتائج تؤكد صحة الفرض بصورة جزئية.

نتائج الفرض الخامس :

جدول رقم (١٨)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد البطارية العشر للكشف المبكر للعسر القرائي لدى أطفال الريف وأطفال الحضر

الاختبارات	ن = ٩٣٣	م	ح	قيمة " ت "	الدلالة
التسمية السريعة	حضر (ن = ٥٩١)	٦٠,٩٨	٢٩,٦٦	٢,٢٩	٠,٠٥
	ريف (ن = ٣٤٢)	٦٦,٦٠	٤٥,٣٠		
لضم حبات الخرز	حضر (ن = ٥٩١)	٤,٣٢	٢,٢٢	٢,٥٢	٠,٠٥
	ريف (ن = ٣٤٢)	٣,٩٢	٢,٥٢		
التمييز الفونولوجي	حضر (ن = ٥٩١)	٦,٥٨	١,٩٢	٤,٦٢	٠,٠١
	ريف (ن = ٣٤٢)	٥,٩٦	٢,٠٤		
الاستقرار الاتزاني	حضر (ن = ٥٩١)	٨,٨٤	٦,١٥	٢,٠٧	٠,٠٥
	ريف (ن = ٣٤٢)	٨,٠١	٥,٣١		
اكتشاف القافية	حضر (ن = ٥٩١)	٨,٢	٣,٤٠	٢,٧٨	٠,٠١
	ريف (ن = ٣٤٢)	٧,٥٤	٣,٦٢		
ذاكرة الأرقام	حضر (ن = ٥٩١)	٦,٨	٣,٤٨	١,٨١	غير دالة
	ريف (ن = ٣٤٢)	٦,٢٢	٢,٦٦		
تسمية الأرقام	حضر (ن = ٥٩١)	٥,٤٨	١,٣٧	١,٥٧	غير دالة
	ريف (ن = ٣٤٢)	٥,٨٤	٢,٠٤		
تسمية الحروف	حضر (ن = ٥٩١)	٧,٣٢	١,٨٩	٢,١٨	٠,٠٥
	ريف (ن = ٣٤٢)	٧,٠١	٢,٢٠		
ترتيب الأصوات	حضر ن = ٥٩١)	١١,٤٣	٤,١٦	١,١٥	غير دالة
	ريف (ن = ٣٤٢)	١١,٧٣	٢,٩٤		
نسخ الأشكال	حضر (ن = ٥٩١)	١٤,١٤	٤,٠٦	٥,١٨	٠,٠١
	ريف (ن = ٣٤٢)	١٢,٦٧	٤,٣٩		

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٨) ما يلي :

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال الريف وأطفال الحضر على المتغيرات التالية :

أ - لصالح أطفال الحضر على : (التسمية السريعة - لضم حبات الخرز - التمييز الفونولوجي - اكتشاف القافية - تسمية الحروف - نسخ الأشكال)

ب - لصالح أطفال الريف على (الاستقرار الاتزاني) .

ج – لا توجد فروق بينها على (ذاكرة الأرقام – تسمية الأرقام – ترتيب الأصوات) .

ومن ثم نلاحظ تميز أطفال المدينة في (٦) متغيرات ، وتميز أطفال الريف في متغير واحد على حين لا توجد فروق بينها في ثلاثة متغيرات ، وهذه النتائج تؤكد صحة الفرض بصورة جزئية.

نتائج الفرض السادس :

جدول رقم (١٩)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد البطارية العشر للكشف المبكر للعسر القرائي لدى أطفال الحضانات والمدارس الحكومية والخاصة

الاختبارات	ن = ٩٣٣	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة
التسمية السريعة	حكومي (ن = ٥٠٥)	٦٨,٣٩	٤٢,٠٠	٠,٠٨	غير دالة
	خاص (ن = ٤٢٨)	٦٨,٥٩	٣٠,٩٠		
لضم حبات الخرز	حكومي (ن = ٥٠٥)	٤,٠٥	١,٨٠	٧,٦٤	٠,٠١
	خاص (ن = ٤٢٨)	٥,٠٨	٢,٣		
التمييز الفونولوجي	حكومي (ن = ٥٠٥)	٦,٤٨	١,٩١	٠,٥٧	غير دالة
	خاص (ن = ٤٢٨)	٦,٥٥	١,٨٣		
الاستقرار الاتزاني	حكومي (ن = ٥٠٥)	٩,٧٨	٦,٣٧	١,٥٩	غير دالة
	خاص (ن = ٤٢٨)	٩,٢١	٤,٢٨		
اكتشاف القافية	حكومي (ن = ٥٠٥)	٨,٢٣	٣,٣٢	٣,٨٥	٠,٠١
	خاص (ن = ٤٢٨)	٧,٣٧	٣,٥٤		
ذاكرة الأرقام	حكومي (ن = ٥٠٥)	٦,١٧	٢,٥٩	١,٥٧	غير دالة
	خاص (ن = ٤٢٨)	٤,٤٣	٢,٥١		
تسمية الأرقام	حكومي (ن = ٥٠٥)	٥,٥٨	١,٣٩	١,٤٣	غير دالة
	خاص (ن = ٤٢٨)	٥,٤٥	١,٤٠		
تسمية الحروف	حكومي (ن = ٥٠٥)	٧,٤٢	١,٨١	٢,٤٦	٠,٠٥
	خاص (ن = ٤٢٨)	٧,١٠	٢,١٠		
ترتيب الأصوات	حكومي (ن = ٥٠٥)	١١,٢٠	٢,٩٩	١,١٤	غير دالة
	خاص (ن = ٤٢٨)	١٠,٩٤	٣,٨٦		
نسخ الأشكال	حكومي (ن = ٥٠٥)	١٢,٦٨	٤,٦٦	٤,٥٩	٠,٠١
	خاص (ن = ٤٢٨)	١٣,٩٨	٣,٩٢		

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٩) ما يلي :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال الحضانات والمدارس الحكومية والخاصة على المتغيرات التالية :

أ - لصالح أطفال الحضانات والمدارس الحكومية على (اكتشاف القافية - تسمية الحروف) .

ب - ولصالح أطفال الحضانات والمدارس الخاصة على (لضم حبات الخرز - نسخ الأشكال).

ج - لا توجد فروق بينها على (التسمية السريعة - التميز الفونولوجى - الاستقرار الاتزانى - ذاكرة الأرقام - تسمية الأرقام - ترتيب الأصوات) .

من الملاحظ تميز أطفال الحضانات والمدارس الخاصة على متغيرين وتميز أطفال الحضانات والمدارس الحكومية فى متغيرين وعدم وجود فروق بينهما فى ستة متغيرات ، وهذه النتائج تؤكد صحة الفرض بصورة جزئية .

تفسير النتائج :

يتضح من خلال عرض النتائج وبروفيلات المعسرين قرائياً والمعرضين للخطر والعاديين وكذلك فحص الإطار النظرى والدراسات السابقة أن هناك شبه إتفاق على وجود رابطة قوية بين العسر القرائى النمائى ومهارات القراءة فى المراحل اللاحقة ، بالإضافة إلى أهمية الكشف المبكر للعسر القرائى لما له من آثار سلبية على جودة التعلم فى ظل عصر المعلومات .

وفيما يلى مناقشة نتائج الدراسة :

فيما يخص نتائج الفرضين (الأول والرابع) :

ونعرض فيهما لنتائج النسب المئوية ودلالتها للذين يعانون من العسر القرائى والمعرضين لخطره ونتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الذكور والإناث على أبعاد البطارية العشرة ويظهر فيهما أن نسبة الإناث التى تعانى من العسر القرائى بلغت ١٠,٣% بفارق دال عند مستوى ٠,٠٥ عن نسبة الذكور والتى بلغت ٩,١% على حين بلغت نسبة التعرض للخطر لدى الإناث ١٣,٦% ولدى الذكور ١٣,١

بفروق غير دالة لكن نسبة المعرضين للخطر من الإناث أعلى ، وهذا يتفق مع نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الجنسين والتى تشير إلى تفوق الذكور على خمسة متغيرات وتفوق الإناث على (متغيرواحد) بدلالة عند مستوى (٠,٠١) وعدم وجود فروق دالة بينها على (أربعة متغيرات) وقد يرجع الباحثين ذلك إلى أن الاهتمام فى الغالب ينصب علي الذكور وقد تعاني الإناث من بعض الإهمال ، وإن اختلفت تلك النتيجة مع نتائج دراسة بادين وآخرون Badian, et.al (1995) والتى أشارت إلى أن نسبة الذكور فى المعاناة من العسر القرائى أعلى من نسبة الإناث فى البيئة الأجنبية وأن النسبة العامة للعسر القرائى تتراوح ما بين ٤ – ٦% وهذه نسبة أقل من النسب فى الدراسة الحالية على البيئة المصرية وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بالبحوث التى تهتم بالكشف المبكر عن العسر القرائى وتقديم المساعدة الإرشادية والعلاجية اللازمة ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة بادين (١٩٩٠) ودراسة كارول وأخرون Carroll, et.al (2003) .

فيما يخص نتائج الفرضين الثاني والخامس :

لوحظ من نتائج الفرضين أن نسبة معاناة أطفال الريف أكثر من أطفال الحضر في العسر القرائى وبلغت على الترتيب ١٢% – ٨,٥% على الترتيب وأن هناك ملمح آخر يشير إلى إرتفاع نسبة تعرضها للخطر بنسبة تتراوح ما بين ١٥,٢% إلى ١٢,٤% على الترتيب وتتفق تلك النتائج مع نتائج الفرض الخامس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال الريف وأطفال الحضر على أبعاد البطارية العشرة حيث تفوق أطفال الريف على (بعد واحد) على حين تفوق أطفال الحضر على (٦ أبعاد) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ولم يظهر بينها فروق دالة على (٣ أبعاد) .

وقد أرجع الباحثان ذلك إلى وجود اهتمام ملموس فى حضانات ومدارس الحضر من حيث توفير الأنشطة والمتخصصين والإشراف الدقيق والمتابعة من أولياء الأمور للمعارف القبلية التى ترفع من مستوى مهارات الوعى الصوتى لدى أطفالهم وفى الجانب الأخر ضعف ذلك الاهتمام وبصورة ملحوظة في حضانات ومدارس الريف ، حيث يترك الأباء أطفالهم دون تدخل حتى سن المدرسة ويهملون مرحلة ما قبل المدرسة وهى مرحلة مهمة فى تأهيل الأطفال لمرحلة المدرسة وقد أشارت دراسات كارول وآخرون (٢٠٠٣)

ونيكولسون وآخرون (1999) Nicolson, et.al وبادين وآخرون (١٩٩٠) ودراسة ماتير وآخرون (2004) Muter, et.sl إلى وجود رابطة قوية بين الاهتمام المبكر بمهارات الوعي الصوتي سواء المتمثل في التسمية السريعة أو تذكر الأرقام والحروف في تقليل فرص الإصابة بالعسر القرائي مستقبلاً .

فيما يخص نتائج الفرضين الثالث والسادس :

لوحظ على نتائج الفرضين عدم وجود فروق دالة بين أطفال الحضانات والمدارس الحكومية والخاصة على كل من نسبة المعاناة والتعرض لخطر العسر القرائي ، وإن كانت نسبة أطفال الحضانات والمدارس الحكومية أعلى في التعرض لخطر العسر القرائي بنسبة ١٤% عن أطفال الحضانات والمدارس الخاصة التي بلغت ١٢,٦% .

وتتفق تلك النتائج مع نتائج الفرض السادس لفروق المتوسطات على أبعاد البطارية العشر لدى العينتين حيث لوحظ تفوق أطفال الحضانات والمدارس الحكومية على (بعدين) وتفوق أطفال الحضانات والمدارس الخاصة على (بعدين) على حين لا توجد فروق بينها في (٦) أبعاد للبطارية وهذا يشير إلى وجود فجوة بين ما يقدم من أنشطة في الحضانات والمدارس الحكومية والخاصة حيث يلاحظ التنافس الواضح لدى المدارس والحضانات الخاصة من حيث توفير الأنشطة وإختيار القيادات والمشرفين الجادين ، وتوفير المهام اللازمة لتحسين مهارات الوعي الصوتي التي من شأنها تقلل من فرص الإصابة بالعسر القرائي مستقبلاً وتلك النتائج تتفق مع نتائج دراسات كارول وآخرون (٢٠٠٣) ونيكولسون وآخرون (١٩٩٩) وبادين (١٩٩٤) ودراسة هولونين وآخرون (٢٠٠١) ودراسة ريزلنج وريتسما (٢٠٠١) من ضرورة توفير التمثيلات الصوتية والاهتمام بالتسمية السريعة والوعي الصوتي للكلمات والحروف والمعالجة الإملائية وكلها منبئات بمهارات القراءة فيما بعد .

التوصيات التربوية للدراسة :

ويمكن الوصول لمجموعة من التوصيات بخصوص نتائج البحث نجملها فيما يلي :

١- ضرورة الكشف المبكر عن العسر القرائي من حيث (المعاناة وخطر التعرض)

٢- ضرورة الاهتمام بالأنشطة التي تراعي مهارات الوعي الصوتي في مرحلة الحضانة حيث أنها منبئة بمهارة القراءة فيما بعد .

٣- عمل سجل لطفل الحضانة يوضح الصورة النمائية للوعي الصوتي خلال فترة وجوده في الحضانة .

٤- الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال في الريف المصري لتقليل الفاقد من التعليم وعلاج مشكلة التسرب التي ترتفع نسبتها في الريف .

٥- الاهتمام بالإناث حيث أثبتت النتائج ارتفاع نسبتهن من حيث المعاناة وخطر الإصابة بالدسلكسيا مقارنة بالذكور .

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية :

١- أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) : مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية رسالة ماجستير غير منشورة – مودعة بمكتبة كلية التربية ببنها .

٢- السيد أحمد محمود صقر (١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية – رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمكتبة كلية التربية بطنطا .

٣- خيرى المغازى بدير عجاج (١٩٩٨) : القراءة والفهم القرائى (التشخيص والعلاج) المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر .

٤- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى . ط٣ ، القاهرة: دار الفكر العربى .

٥- فيصل الزراد (١٩٩١) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة ودراسة مسحية – تربوية نفسية – مجلة رسالة الخليج العربى ، مكتب التربية العربى لدول الخليج العدد ٣٨ السنة ١١ الرياضة ص ص ١٢١ – ١٧٨

٦- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦) : التفكير الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب مرحلة الجامعة " مجلة علم النفس " العددان ٤٠ – ٤١ – الهيئة المصرية العامة للكتاب ص ص ٥٠ – ٧٨ .

٧- نصره محمد عبد المجيد (٢٠٠٣) : الدسلكسيا – الاعاقة المختفية – القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

8- Aaron, P.G. (1989) : Qualitative and quanitative differences among Dyslexic Normal and nondyslexic poor readers " Reading and writing An interdisciplinary Journal" 1 : 291 – 308.

9- Adams, M.J (1990) : Beginning to real thinking and learning about print. Cmbridge. MA : MITPress.

10- Badian, A. Nathlie. (1994) : Preschod Prediction Orthographic and phonological skills, and reading. Annals of Dyslexia, vol 44, (8 – 25)

11- Badian, N.A, Frank, H.D., Hiedeliese, A & Gloria. B (1991) : Linguistic profiles of Dyslexia and good reader Annals of Dyslexia vol xxxx pp. 221 – 245.

12- Ball, E. & Blachman, B.A (1991) : Does phoneme segmentation training in kindergarten make a differences in early word recognation and developmental spelling? Reading research quarterly. Vol.26 pp. 49 – 66.

13- Bd..n, N, A. McAnulty, B,G. Duffy, H,F. & Als, H. (1990) : Prediction of Dyslexia in kindergarten boys. Annals of Dyslexia, vol. 40, pp. 152 – 169.

14- Betin, S, & Leshem, H. (1993) : On the interaction between phonological awareness and reading acquistion: It's a two – way street. Annals of Dyslexia, vol.43, pp. 125 – 148.

15- Bishop, Dorothy V.M & Snowling, Margeret J. (2004) : Developmental Dyslexia and specific language impairment : Same or different. psychological bulletin, vol 30, No.6, 858 – 886.

16- Bruck, M (1988) : The word recognition and spelling of dyslexic, children. Reading research Quarterly, 1 , pp. 2351 – 2369.

17- Cardoso, Martins Claudia & Pennington, Bruce, F (2004) : The relation between phoneme Awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition : The role of of developmental period and reading ability. scientific studies of reading vol.8, No.1, 27 – 52.

18- Carroll, M, M. Snowling, J, M, Hulme, C. & Stevenson, J. (2003) : The development of phonological awareness in preschool children. Developmental Psychology, Vol39, No.5, pp. 913 – 923.

19- Catts, H.W., (1991) : Early Identicication of Dyslexia Evidence from a follow-up study of speech-language Impaired children, Annals of Dyslexia, vol 41, 163 – 177.

20- De Jong, Peter F. & Vander Leij (2003) : Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in Dyslexia children learning to read a regular orthography. Journal of Educational psychology, vol 95, No. 1, 22 – 40.

21- Elbro, Carsten and Peterson, Dorthe Klint (2004) : Long term effects of phoneme Awarness and letter sound training : An intervention study with children at risk for Dyslexia. Journal of Educational Psychology vol 96, No 4, 660 – 670.

22- Fawcett, A.J; singleton, C.H; Pee, L.(1998) : A drances in Early years screening for Dyslexia in the United Kingdom. Annals of Dyslexia, vol. 48, 1998.

23- Feifer, Steven, G. (1998) : Neuro psychological features of Dyslexia. Paper presented at the Annual National convention of the National association of school psychologists, 30th orlando, Fl. April 14 – 18 U.S. West Virginia.

24- Fisher, Dennis, F(1980) : Compensatory training for disabled reader Research to practices Journal of learning disabilities vol 13 No.(3) p.p 1-13.

25- Hatcher, P.J. (1994) : Sound Linkage : An integrated programme for overcoming reading difficulties. "London, whurr"

26- Hill, M.H (1995) : What is Dyslexia? Is there a test for dyslexia? Texas Reading report, vol 18 , 1, 11 - 13 .

27- Hjelmquist & Von Euler (2002) : Dyslexia & literacy. UK, Athenaeum press Ltd.

28- Hogan, TP; Catt, H.W& Little, T.D: (2005) : The relationship between phonological Awarness and reading Implicationa for the assessment of phonological awarness, language. Speech & hearing services in school, vol 36, No.4, 285 – 293.

29- Holopainen, Leena; Ahonen, Timo, & Lyy Tinen Heikki: (2001) : Predicting delay in reading achievement in highly trans parent language, Journal of learning disabilities. Vol 34, No. 5 p. 401 – 413.

30- Jorn, A.F. & Share, D, L. (1993) : Phonological recoding and reading acquisitions. Applied psycholinguistic, Vol. 4 pp.103 – 147.

31- Karen, W & Olfrieds p. (1993) : The relationship between learning disabilities and persisting delinquency. Journal of learning disabilities vol 26 No.6 June/July pp. 417 – 423.

32- Miles, E. (1992) : The Bangor dyslexia teaching system (2nd) edition London whurr.

33- Muter, V. Hulme, C. Snowling, M. & Stevenson, J. (2004) : Phonemes, Rimes, vocabulary, & Grammatical skills as foundations of early reading development : evidence from a longitudinal study. Developmental Psychology, Vol.40, No.5, pp. 665 – 681.

34- Nicolson, I, R. Fawcett, J, A. Moss, H. Nicolson, K, M. & Reason, R. (1999) : Early reading intervention can be effective and cost – effective. British Jorunal of Educational Psychology. Vol.69, pp. 47 – 62.

35- Nicolson, I.R, & Fawcett, J.A (2002) : Manual the Dyslexia early screening test (D.E.S.T). The psychological corporation harcourt brace & company publishers.

36- Olofsson, Ake and Niederose (1999) : Early language development and kindergarten phonological awarness as predictors of reading problems from 3 to 11 years age. Journal of learning disabilities, vol 32, No.5, 469 – 472.

37- Reason, R. & Boote, R (1994) : Helping children. With reading and spelling: A special needs. Manual London: Routledge

38- Reid, Gavin (1998) : Dyslexia a practitions handbook, (2nd) edition, England, John Wiley & Sons Hd.

39- Schat Schneider, Christopher; Fletcher, Jack. M, Foorman, Barbara. R; Francis, David. J & Carlson, Coleen. D. (2004) : Kindergarten prediction of reading skills A longitudinal comparative analysis, Journal of Educational psychology, vol 96, No.2, 265 – 282.

40- Schneider, Wolfgang; Roth & Ellen; Ennenoser, Marco. (2000) : Training phonological skills and letter knowledge in children at Risk for dyslexia: A Comparison of three kindergarten Intervention programs, Journal of Educational Psgchology, vol. 92, No. 5, 401 – 413.

41- Share, D;L & Stanovick, K.E (1995) : Cognitive processes in early reading development Accommodating individual differences into a mode of acquisition" Issues in Education contributions from Educational psychology,1, pp. 1- 57.

42- Siegel, L. S. (1994) : The phono Typic performance profile of reading disabled children aregression based test of the phonological corevariable difference modelc. Journal of Educational Psychology. Vol 86 pp. 24 – 53

43- Simpson, Jennifer & Everatt, John (2005) : Reception class predictors of literacy skills, British Journal of Educational Psychology, Vol. 75, 171 – 188.

44- Snowling, M.J (2000) : Dyslexia (2nd) Edition U.S.A Block well publishers Inc.

45- Snowling, M.J; Gallaghar, Alison & Frith Uta (2003) : Family Risk of Dyslexia is continuous: Individual Differences in precursors of Reading skill. Child Development vol 74, No.2, 358 – 373.

46- Torgesen. J.K (1996) : A modle of memory from an information processing persepective : the special case of phonological memory In G, R. Lyon & N. A krasngor Baltimore, Paul, H. bookes publishing (Eds) attention, memory and executive function pp. 157 – 184.

47- Tressodi, Patrizio. E; Stella, Giacomo & faggella, Marzia (2001) : The development of reading speed in Italians with Dyslexia : A longitudinal study. Journal of learning disabilities, vol 34 , No. 5, 414 – 417.

48- Tsong, S, M. & Lee, S, H,. (2002) : The cognitive profile and Multiple . Deficit Hypothesis in Chinese developmental Dyslexia. Developmental Psychology, Vol. 38, No.4, pp. 543 – 553.

49- Van Dool, Victor H.P & Reitsma, Pieter (1999) : Effects of outpatient treatment of Dyslexia. Journal of learning Disabilities vil 32, No 5, 447 – 456.

50- Vander Lej, Aryan & Van Dool. Victor H.P. (1999) : Automatiration Aspects of Dyslexia: Speed limitations in word identification, sensitivity to increasing task demands, and orthographic compensation. Journal of learning disabilities vol. 32, No. 5, 417 – 428

51- Wesseling, Ralph & Reitsma, Pieter: (2001) : Preschool phonological Representations and Development of Reading skills. Annals of Dyslexia vol 51, 203 – 229.

52- Wolf, P.H, Michael G.F & Ovrut, M (1990) : Rate variables and Automatized naming in development dyslexia. Brain and language No. 39 pp. 556 – 575.

53- Zakopoulou, Victoria & Starrou, Lambrose (2002) : Test of Early Identification of Dyslexia. The Dyslexia Online Journal.

الفصل الثالث

فاعلية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

فاعلية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

د / نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

ملخص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الذاكرة فى تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة .

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة (١٦ ذكور، ١٤ إناث) من عينة كلية (٣٦٥) قسمت إلى ثلاث مجموعات:

(١) المجموعة الضابطة (١٠) تلاميذ- لا تتلقى أى تدريبات .
(٢) المجموعة التجريبية الأولى (١٠) تلاميذ (تدريبات التكرار) .
(٣) المجموعة التجريبية الثالثة (١٠) تلاميذ (للتدريب على بعض استراتيجيات الذاكرة).

اشتملت أدوات الدراسة على : تدريبات التكرار، بعض استراتيجيات الذاكرة، اختبار صعوبات القراءة والفهم القرائى ، اختبار التسمية السريعة ، اختبارات للذاكرة العاملة ، بالإضافة إلى عدد من الاختبارات المطلوبة للدراسة.

أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات القياس القبلى والبعدى لأفراد المجموعة التجريبية الأولى فى جميع متغيرات الدراسة لصالح القياس البعدى ، ماعدا بعد الزمن فى التسمية السريعة.

- وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية في متغيرات الدراسة لصالح القياس البعدي ماعدا بعد الزمن في التسمية السريعة.
- وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث في القياس البعدي في متغير التسمية السريعة ماعدا بعد الزمن .
- وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث في القياس البعدي في متغير الذاكرة العاملة .
- وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث في القياس البعدي في متغير الفهم القرائي .

الكلمات المفتاحية:

صعوبات القراءة – تدريبات التكرار– استراتيجيات الذاكرة– التسمية السريعة – الذاكرة العاملة – الفهم القرائي .

فاعلية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

د / نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية — جامعة كفر الشيخ

مقدمـــة :

أدت الأعداد المتزايدة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم Learning disabilities بكل أنواعها النمائية والأكاديمية إلى زيادة الاهتمام المحلى والدولي بهذه الفئة ؛ حيث رصدت الميزانيات والمشروعات الضخمة لتقديم المساعدة ، حتى لا تصبح هذه الفئة عبئاً على المجتمعات الإنسانية. وتمثل صعوبات القراءة Reading disabilities أعلى نسب الانتشار داخل مجال صعوبات التعلم؛ حيث تنتشر بنسبة (٥ – ١٠ ٪) لدى التلاميذ في سن المدرسة ، وقد ترتفع هذه النسبة بعض الشئ في بعض المجتمعات .

وتحدث صعوبات القراءة مع صعوبات نمائية أخرى مثل :

- صعوبات اللغة والحديث (٣٠ – ٥٠ ٪) .
- صعوبات التناسق الحركي (١٠ – ١٥ ٪) .

وتزداد تبعاً لذلك معدلات حدوث الاضطرابات الوجدانية والسلوكية .

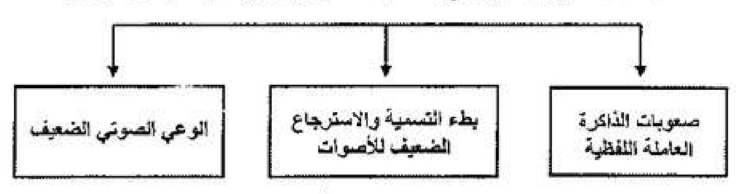
- اضطراب السلوك ١٥ ٪.
- اضطراب القلق ١٠ ٪.
- اضطراب الانتباه مع فرط النشاط (٢٠ – ٣٠ ٪) .
- اضطراب الانتباه فى مرحلة المراهقة (٢ – ٣ ٪) .

وبالنسبة للأسباب ؛ فقد تم تفسير صعوبات القراءة على عدة مراحل، ومن خلال عدة منظورات من (١٩٣٠ – ١٩٧٠) تم تفسيرها بالتماثل غير التام للمخ

Incompelete Cerebral Lateralization ، من (١٩٧٠ – ١٩٨٠) تم تفسيرها بناء على صعوبات الذاكرة والتشغيل البصري Memory and visual processing deficits منذ عام (١٩٨٠ وحتى الآن) يتم التفسير على أساس صعوبة أو قصور التشغيل الصوتي Phonological processing deficits .

(Knight , 2006 , 1 – 3)

والشكل التالي يوضح أنواع الصعوبات التي تؤثر في القراءة والفهم القرائي :



شكل رقم (١) يوضح الصعوبات التي تؤثر في القراءة والفهم القرائي

(المرجع السابق : ٧)

وينظر إلى سرعة القراءة على أنها عامل قوي يؤثر في الفهم القرائي؛ لأن فك الشفرة والتعرف على الكلمة غير الكافي يعتقد أنه يخلق ما يمكن أن يطلق عليه (عنق الزجاجة) والتي تعوق المصادر المعرفية المحددة للفهم ، وتؤثر سرعة القراءة سواء بالنسبة للكلمات المفردة أو الكلمات في سياق في الفهم القرائي ، ويتم الاشارة إلى مقاييس التسمية السريعة للرمز على أنها تزيد من القدرة على التنبؤ بالفهم القرائي .

(Cutting & Scarborough , 2006 , 280)

إن سرعة القراءة للكلمات المفردة يتسبب في معظم كمية التباين الحادث في الفهم القرائي؛ فإذا كان لدى الطفل صعوبة عند مستوى قراءة الكلمة فإن هذه الصعوبات سوف يكون لها تأثير سلبي على الفهم القرائي. فالأطفال يحتاجوا أن يكون لديهم طلاقة في فك الشفرة كي يحصلوا على المعنى من النص عند مستوى الرفاق في التحصيل المتوسط .

(Lesaux , et al , 2006 , 100)

إن الدراسة الكلاسيكية لـ دانكلا Danckla (1972 , 1976) عن التسمية السريعة التتابعية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة بدأت منذ أكثر من عقدين أظهرت أن الصعوبة التي يمارسها هؤلاء الأطفال تظهر عند سؤالهم تسمية مجموعة من الرموز

بصورة سريعة ؛ حيث أكدت بحوثهم عن التسمية السريعة الآلية أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة كانوا أبطأ وأقل دقة في التسمية السريعة التتابعية من أقرانهم . كذلك دراسة والف (Wolf (1992 التي أوضحت طبيعة هذه الصعوبات وكشفت أن ربط التسمية السريعة التتابعية لهؤلاء الأطفال قد ميزت بينهم وبين أقرانهم من ذوي التحصيل القرائي العادي . (in: Synder & Downey , 1995 , 32)

لذلك ركزت بعض البحوث الحديثة في دراسة الذاكرة العاملة على دورها بالنسبة لفهم اللغة ؛ على سبيل المثال فدائرة الملفوظ Articulatory Loop تحتفظ بالمعلومات السماعية من خلال الملفوظ الثانوي الذي يحول المعلومات المقدمة بصرياً إلى رمز صوتي . والمثير اللغوي حتى وإن لم يكن هاماً بالنسبة للمهمة الحالية فإنه يتداخل مع عملياتها، ويبدو أن الدائرة الصوتية هامة بصورة خاصة في اكتساب مفردات اللغة الأم أو اللغة الثانية . (Leachy , 1997 , 129)

ويوجد دليل قوي أن الصعوبات وبصورة خاصة في الشكل اللفظي للذاكرة العاملة يرتبط بصعوبات في القراءة ، وأن عدم كفاءة التشغيل الصوتي يعتبر عامل هام في سعة الذاكرة العاملة وإن القراء الضعاف لديهم تشغيل صوتي غير كفء. وربما يكون السمة الغالبة القوية للقراء الضعاف هي الظهور الشائع لمشكلات في الذاكرة اللفظية. ويعلق المعلمون دائماً على هذه الصعوبات ومنها : عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ولو لفترات قصيرة من الوقت ، وقد تأكدت هذه العلاقة العامة بين صعوبة القراءة والذاكرة العاملة من خلال النتائج العديدة من الدراسات التي ترى أن هذه الصعوبات تظهر لدى الأفراد في أنظمة القراءة الأبجدية، والأفراد الذين يتعلمون بطرق غير الأبجدية مثل دول شرق آسيا . (Brady & Shankweiler , 1991 , 130)

إن طبيعة أو نوعية تمثيل الكلمة في كل من قاموس المفردات الخاص بالفرد والذاكرة العاملة ربما تؤثر في سهولة اكتشاف أو تحليل التركيب الصوتي؛ لأن القراءة تعتبر نتيجة لذلك الرمز الصوتي للكلمة المطبوعة. إن الصعوبات الخاصة بالترميز الصوتي بالنسبة للتخزين أو المخرجات ربما تسهم وبصورة مستقلة عن الوعي الصوتي في صعوبة القراءة . (Stone & Brady , 1995 , 52)

ولقد تم عزو صعوبات القراءة والفهم القرائي لدى الأفراد ذوي صعوبة القـراءة في عدد كبير من الدراسات إلى المعوقات في الذاكرة العاملة ؛ على سبيل المثال : -

(Swanson & Berniger , 1995) (Swanson & Alexander , 1997)
(GatherCole & Baddeley , 1989) (Hulime & Snowling , 1992)
(Hansen & Bowey , 1994) ، (Rack Snowling & Olson,1992)
(Baddeley , 1992) ، (ShankWeiler & Graine , 1996)
(GatherCole & Baddeley , 1993)
(Swanson , Baddeley & Saschelee , 1996)
(in Swanson , 1999 , 2)

كذلك تم عزو صعوبات الفهم القرائي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم في عـدد كبير من الدراسات إلى صعوبات التسمية السريعة أو سرعة القراءة .

(Perfetti , et al ، (Perfetti , 1985) ، (LaBerg & Samuels , 1974)
(Lovett , 1987) ، (Jenkins , et al , 2003) ، , 1996)
(Swanson & Trahan , ، (Rulphy , Willson & Nichols , 1998)
1996)
(Joshi & Aron , 2000)
(in Cutting & Scarborough , 2006 , 280)

مشكلة الدراسة :

تنبع مشكلة الدراسة الحالية من الإجابة عن سؤال رئيسي يتفـرع منـه خمسة تساؤلات فرعية على النحو التالي :

ما فاعلية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الـذاكرة فـي تحـسين التـسمية السريعة ؛ الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالحلقة الأولى من التعليم الاساسي ؟

التساؤلات الفرعية :

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسـين القبلـي والبعـدي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (تدريبات التكرار) فـي متغيـرات التـسمية السريعة ، الذاكرة العاملة ، الفهم القرائي لصالح القياس البعدي ؟

٢- هل توجد فروق دالة بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيات الذاكرة في متغيرات التسمية السريعة ، الذاكرة العاملة ، الفهم القرائي) لصالح القياس البعدي ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة - التجريبية الأولى - التجريبية الثانية) في القياس البعدي في متغير التسمية السريعة ؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة - التجريبية الأولى - التجريبية الثانية في القياس البعدي في متغير الذاكرة العاملة ؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة - التجريبية الأولى - التجريبية الثانية) في القياس البعدي في متغير الفهم القرائي ؟

أهداف الدراسة :

١- الكشف عن فاعلية تدريبات التكرار في تحسين كل من التسمية السريعة ، الذاكرة العاملة، والفهم القرائي .

٢- الكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات الذاكرة في تحسين كل من التسمية السريعة ، الذاكرة العاملة ، والفهم القرائي .

٣- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث (الضابطة - التجريبية الأولى - التجريبية الثانية) في متغير التسمية السريعة .

٤- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث (الضابطة - التجريبية الأولى - التجريبية الثانية) في متغير الذاكرة العاملة .

٥- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث (الضابطة - التجريبية الأولى - التجريبية الثانية) في متغير الفهم القرائي .

أهمية الدراسة :

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من تناولها لموضوع ذا أهمية خاصة قديماً وحديثاً يختص بفئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كفئة نوعية من التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم ، وهى فئة لازالت تحتاج إلى بحوث كثيرة ومستمرة في محاولة لتخفيف هذه الصعوبات والأخذ بأيدي هؤلاء التلاميذ .

- توجيه نظر المهتمين بذوى صعوبات تعلم القراءة لاستخدام أكثر من طريقة للتدريب لتخفيف هذه الصعوبات؛ مثل تدريبات التكرار، وبعض استراتيجيات الذاكرة.
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية استخدام الكمبيوتر فى تقديم البرامج للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة لما له من أهمية كبيرة فى اثارة انتباه هؤلاء التلاميذ.
- أن الدراسة الحالية يتم من خلالها إعداد اختبارات جديدة وإضافتها للمكتبة العربية؛ وهى اختبارات الذاكرة العاملة ، والتسمية السريعة ، وصعوبات القراءة ، والفهم القرائى لتلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الأساسى .

مصطلحات الدراسة :

صعوبات التعلم : Learning Disabilities

تعني اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة في فهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة؛ والتي ربما تظهر نفسها في القدرة غير التامة لمهارات الاستماع ، التفكير ، التحدث ، القراءة والكتابة، والهجاء، أو القيام بإجراء العمليات الحسابية. وتشمل أيضاً معوقات مثل المعوقات الإدراكية ، تلف المخ Brain dysfunction أو الخلل الوظيفي البسيط للمخ Minimal brain dysfunction ، الدسلكسيا dyslexia ، الحبسة الكلامية النمائية Developmental Aphasia ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية ،أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملائمة بيئة ثقافية أو اقتصادية . (نصرة جلجل ، ٢٠٠٣ ، ٢٩)

صعوبات القراءة : Reading Disabilities

يعرفها محمد على الخولي " بأنها عجز قرائي ، تخلف قرائي ، قصور قرائي أو هي تخلف عن العمر القرائي" . (محمد على الخولي ، ١٩٨١ ، ٣٩٤)

يعرفها حامد زهران " بأنها اضطراب القراءة ، تأخر للقراءة أو التخلف عن العمر القرائي أو عن ما هو متوقع" . (حامد زهران ، ١٩٨٧ ، ٤٤٥)

وتعرفها الباحثة بأنها صعوبات تظهر في جانبين أساسين للقراءة : همسا جانب التعرف وجانب الفهم . ويكون التلميذ أقل من أقرانه بفرقة دراسية في وجود الذكاء المتوسط، والتدريس العادي، والبيئة الاقتصادية، والاجتماعية الملائمة مع الخلو من المؤشرات العصبية .

الفهم القرائي: Reading Comprehension

القدرة على إدراك المعنى مما هو مكتوب وذلك على مستوى الجملة أو القطعة أو النص من خلال القراءة الصامتة .

تدريبات التكرار : Repetition Trainings

يقصد به الاعادة شبه النمطية كطريقة للتعلم وهي تعتبر صيغة تدريب بسيطة تجعل التعرف على الكلمات في عملية القراءة عملية آلية Automatic Process .

التسمية السريعة : Rapid Naming

قدرة الأفراد على النظر إلى مجموعة من الحروف ، الأرقام ، الصور والكلمات – المقدمة بصورة تتابعية– ونطقها بسرعة كلما أمكن ذلك مع تسجيل الزمن والأخطاء لحساب السرعة والدقة .

استراتيجات الذاكرة : Memory Strategies

هي الأساليب أو الطرق التي تساعد على تنشيط الذاكرة ورفع كفاءتها وتساعد على الحفظ والتذكر .

الذاكرة العاملة : Working Memory

تعرف الذاكرة العاملة بأنها مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إنتاج وإصدار استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معاً .

(Baddeley , 1992 , 557)

الاطار النظري :

أولاً : الفهم القرائي : Reading Comprehension

يشير البرو وإيرنبك Elbro & Arnbak الى أن الفهم القرائي يتنبأ بالتأكيد بنواتج التعلم ، ولذلك فمن الممكن تحديد نقاط فاصلة والتي من خلالها يمكن أن يتنبأ الفهم القرائي الضعيف بالتحصيل الأكاديمي المحدود ، وهذه العلاقة التنبؤية ربما تكون قوية أيضاً بدرجة كافية لتقديم إرشاد نوعي للطلاب الذين يكون لديهم الفهم القرائي منخفض .
(in Hjelmquist , 2002 , 73)

لقد اهتم عدد كبير من البحوث بدراسة الفروق الفردية في المقدرات المعرفية، والتي تؤثر على اكتساب ونمو مهارات فك شفرة القراءة في الطفولة والمراهقة، بمعنى القدرة على تطبيق قواعد ارتباط الصوت – الحرف عند قراءة الكلمات والحروف ، وعلى العكس من ذلك ، فإن قليلاً جداً قد تمت معرفته عن الفروق الفردية في القدرات التي تحدد الفهم القرائي : أي عملية اشتقاق المعنى من النص . (Floyd , et al , 2006 , 427)

إن الفهم القرائي ليس ظاهرة منفردة Unitary Phononena ومن ثم لا ينبغي ولا يمكن أن يتم قياسه بصورة ملائمة بأداة واحدة ؛ ولذلك لقد جاء الوقت للتربويين ، وعلماء النفس التجريبيين ، والباحثين التربويين ، وعلماء نفس الأعصاب ، وعلماء النفس المعرفيين وخبراء القياس لإيجاد روابط قوية مع بعضهم البعض لكي يبدءوا في اختبار مكونات الفهم القرائي Reading Comprehenson Componets .
(Shuy , et al , 2006 , 221)

إن الفهم القرائي عملية متعدد الأبعاد Multidimensional Process والذي يمكن أن يصبح ضعيفاً بسبب مجموعة من العوامل عند عدد من المستويات المختلفة ؛ ويشمل ذلك القارئ ، النص ، وعوامل مرتبطة بنشاط القراءة ، وتشمل العوامل الخاصة بالقارئ ، القراءة ، الدقة والسرعة ، المفردات ، ومعلومات الخلفية الثقافية . بينما تشمل عوامل مستوى النص : تركيب المحادثة ، الوضوح ، التعقيد الإعرابي ، وهناك عوامل أخرى ترتبط بنشاط القراءة مثل الدافعية .

(Lesaux , et al , 2006 , 99)

إن صعوبات الأطفال في الفهم القرائي تعتبر بؤرة اهتمام بصورة متزايدة في كل من البحث والتطبيق ، وطبقاً لنموذج جوف وتينر (1986) Gough & Tuiner النموذج البسيط المؤثر Influential Simple Model والذي يفترض أن الفهم القرائي ناتج لاثنين من العوامل الضرورية :

١- فك الشفرة Decoding .

٢- الفهم السماعي Listening Comprehension .

بمعنى أن الفهم الناجح للنص يتطلب التعرف الدقيق من أسفل لأعلى Botton Up Recognition للكلمات المطبوعة ، بالإضافة إلى التحليلات اللغوية الكفء من أعلى لأسفل Top Down للعلاقات الخاصة بالإعراب وتلك الخاصة بالمعنى بين الكلمات للحصول على فهم معنى النص . وعندما تكون المهارات من أسفل لأعلى ضعيفة ومجهدة، فإن الفهم تتم إعاقته لأن الكلمات لا يتم التعرف عليها وبالتالي فإن مصادر معرفية أقل يتم تكريسها لتشغيل المعنى .

(Adaims , 1990; Iyon , 1995; Laberge & Samuels , 1974; Perfetti Hogaboam , 1975; Perfetti , 1985; Shankweiler , 1999; Perfetti , Marcon & foltz , 1996; Torgesen , 2000)
(in Cutting & Scorborough , 2006 , 216 – 277)

وعندما يكون هناك قصور في مهارة من أعلى لأسفل والخاصة بالإعراب والمعنى ، وإن كانت كل الكلمات يمكن فك شفرتها بصورة صحيحة ،، فإن فهم النص ربما لا يتم الحصول عليه ، لأن معاني الكلمات تكون غير معروفة ، أو أن العلاقات التركيبية أو المنطقية بينها لا يتم تقديرها مثلما يحدث حتى ولو كان النص تتم قراءته بصوت مرتفع من أجل فهم الشفرة .

(Catts , Fey , Zhang & Tomblin , 1999; Catts& Hogan,2002; Gough& Tuner,1986; Macardle, Scarborough& Catts,2001; Nation&Snowling,1998; Nation,2005; Scarborough,1990)

والدليل على أن كل واحد من هذه المكونات ضروري وأنه لا يمكن أن يكون واحداً منها كافياً دون الآخر للفهم القرائي يستمد من الدراسات الخاصة :

١- فاعلية التدخل الآلي العلاجية من أسفل لأعلى .

٢- التنبؤ بالفروق الفردية في الفهم القرائي

٣- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الفهم النوعية .

(المرجع السابق ، ٢٧٨)

لقد تم تصور الفهم القرائي على أنه عملية لها مستويات مختلفة، وأن تعطل الفهم القرائي ربما يحدث بسبب صعوبات عند مستوى الجملة أو القطعة . وربما يحدث كذلك بسبب الصعوبة التي يواجهها القارئ لعمل ارتباطات وعلاقات عند المستويات الخاصة بالقواعد ومعنى النص .

(Lesaux , et al , 2006 , 100)

إن تقييم الفهم القرائي Assessing Reading Comprehension يعد صعباً ومتحدياً لأنه معقد ونااتج يتم تحديده بصورة متعددة ، ومن ثم فإن نجاح الطلاب في فهم النص ربما يتشوش بصعوبات مع مجالات عديدة مرتبطة بالمهارة : مهارة الطباعة والتي تنعكس في مقاييس للوعي الصوتي ، قراءة الكلمة ، دقة قراءة الحروف وكفاءة قراءة الكلمة ، مهارة اللغة الجهرية التي تنعكس في تقييم المفردات ، الذاكرة اللغوية وتشغيل اللغة .

(Francis , et al , 2006 , 302)

وهناك عوامل أخرى عديدة ربما تلعب دوراً أيضاً في تقوية وتحسين الفهم القرائي مثل الذاكرة العاملة اللفظية ، والأساس هو أن سعة الذاكرة ربما يحد من قدرة القارئ على أن يحتفظ بمعلومات كافية عن المفردات في النص لتشغيل المعنى بصورة ملائمة للمدى الذي تتطلب عنده قطعة للفهم " القراءة بين السطور ". فإن مهارات الاستدلال التي تميز قدرات الفهم السماعي الأساسية تكون مطلوبة وبشدة .

(Cutting & Scarborough , 2006 , 280)

لقد تم تصميم العديد من برامج التدخل لتقوية عملية التشغيل من أسفل لأعلى لدى الأطفال والتي تشتمل على الوعي الصوتي ، فك الشفرة والتي تم اختبار فاعليتهم في جهود قوية ، وعلى الرغم من التحسينات القوية في التعرف على الكلمة وفك الشفرة التي تم تأكيدها في كثير من هذه الدراسات ، فقد كانت نتائج الفهم القرائي مختلطة وأكثر من ذلك، فإن النتائج لم تكن أكثر بالنسبة للطلاب الذين تم تدريبهم على الاستراتيجية من أسفل لأعلى عن الطلاب الذين وضع تعليمهم تأكيداً أقل بالنسبة لفك الشفرة والتشغيل الصوتي، كما كان ينبغي للتنبؤ إذا ما كانت مهارات استراتيجية من أعلى لأسفل هي العامل الوحيد

المهم في الفهم . ومن ثم فإنه على الرغم من التأكيد على أهمية هذه الاستراتيجية ، فإن هذه الدراسات تشير إلى أن التمكن فيها لم يقدم بصورة آلية مكاسب في الفهم القرائي؛ لأن مكونات أخرى ضرورية للفهم الناجح لم تتم من خلال هذه التدخلات العلاجية .

(المرجع السابق ، ٢٧٩)

ثانياً :الذاكرة العاملة : Working Memory

تعرف الذاكرة العاملة بأنها مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات، مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إنتاج وإصدار استجابات جديدة. وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معاً .

(Baddeley , 1992 , 557)

تعد الذاكرة العاملة أساس المعرفة حيث تلعب دوراً أساسياً في تجهيز المعلومات الانسانية؛ فقد ركزت المداخل التقليدية في دراسة الذاكرة قصيرة المدى على تخزين المعلومات ومالت لأن تهمل التجهيز المتزامن للمعلومات . ولذلك فإن مفهوم الذاكرة العاملة له صدق بيئي أكبر من النماذج التقليدية حيث يمكن تطبيقها لمدى واسع من الأنشطة المعرفية اليومية ، فهي تلعب بالفعل دوراً هاماً في التعليم ، التفكير ، الفهم ، حل المشكلات والقراءة ؛ ولذلك فإن نماذج الذاكرة العاملة تم تطبيقها بكفاءة لعدد متنوع من مهام العالم الحقيقي كتفاعل الانسان مع الكمبيوتر والحساب التخيلي .

(Esgate & Groome , 2005 , 90 – 92)

وتمثل الذاكرة العاملة نظاماً ديناميا نشطاً Dynamic Active System يعمل من خلال التركيز التزامني على كل من متطلبات التجهيز والتخزين. ومن ثم فالذاكرة العاملة هي مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول إلى الذاكرة طويلة المدى وينقل أو يحول منها ، وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومات حينما يتم تجهيز ومعالجة أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف. بينما تركز الذاكرة قصيرة المدى على تخزين المعلومات، ولذا فهي تمثل نظاماً غير نشط أو نظاماً يقع عليه التأثير . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ب ، ٣٨٠)

فالذاكرة العاملة هي شكل مؤقت للذاكرة وتقدم التخزين المؤقت، واستمرارية التمثيلات الداخلية. تتوسط الاستخدام المضبوط لهذه التمثيلات؛ على سبيل المثال الإعادة

العقلية لرقم تليفون كي يكون تاماً خلال دقائق تالية يعتمد على استمرارية عمليات الذاكرة العاملة . (Wagner , 1999 , 19)

إن نموذج الذاكرة العاملة ربما يكون الأكثر استخداماً وقبولاً اليوم ، وعلماء النفس الذين يستخدمونه ينظرون إلى كل من الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى من منظور مختلف . (Sternberg , 2006 , 16)

وقد حدد " باديلي وهيتش Baddely & Hitch " (١٩٧٤) خصائص الذاكرة العاملة على النحو التالي : -

أ - تعتبر الذاكرة العاملة نظاماً لتجهيز المعلومات يمكن أن يعمل عبر مدى واسع من المهام تتفاوت من البسيط إلى المعقد، وتتطلب عمليات معرفية مختلفة مثل؛ الفهم والتفكير وحل المشكلات ، كما ينطوي نظام الذاكرة العاملة على مجموعة من المجهزات المستقلة IndePendent Processors لا تكون ذات طبيعة بنيوية بل وظيفية تتناسب والتشفيرات المختلفة للمعلومات تبعاً للوسائط الحسية المنوطة بها.

ب - أن الذاكرة العاملة ذات سعة تجهيز Processing Capacity محدودة والاختلاف بين الأفراد في سعة الذاكرة العاملة يمكن أن يؤثر في أداء المهام المعرفية المختلفة؛ ومنها التشفير والاستدعاء، والتعرف، وتجهيز المعلومات .

ج - أن دور الذاكرة العاملة يتمثل في التخزين المؤقت للمعلومات التي يستلزمها أداء المجهز لمهام معرفية مختلفة، سواء أكانت في صورة حقائق أو إجراءات أوطرق حل. كما يمكن أن تقوم بالتنشيط المؤقت للمعلومات التي توجد في الذاكرة طويلة المدى وتكون محور اهتمام المجهز .

د - يستطيع نظام الذاكرة العاملة أن يستفيد من المصادر المختلفة والمستقلة للمعلومات؛ مما يساعد المجهز في حدود إمكانياته على أداء المهام المعرفية المختلفة ؛ فالمعلومات التي تأتي من الذاكرة قصيرة المدى تتفاعل مع المعلومات التي تستدعي من الذاكرة طويلة المدى ويتم التفاعل بينهما في الذاكرة العاملة وصولاً لإنجاز المهمة. وقد يتطلب الأمر نوعاً من التعديل المستمر في بنية المعلومات كي يتم تجهيزها وفقاً لمتطلبات المهمة.

(في طلعت الحامولي ، ١٩٩٦ ، ١٧٧ - ١٧٨)

والذاكرة العاملة تتميز عن الذاكرة قصيرة المدى بسعة التخزين، والمعالجة، والقدرة على القيام بالعمليات المعرفية؛ مثل المقارنة، والاستدلال، والعمليات العددية، والمنطقية والتي تختلف بطبيعة الحال باختلاف المهمة التي يؤديها الفرد. والعلاقة بين التخزين والمعالجة داخل هذه الذاكرة تتم وفقا لخطة توزيع محددة .

(Klapp , et al , 1983 , 342) (Baddely , 2004 , 355)

مكونات الذاكرة العاملة :

يذكر " باديلي " أن الذاكرة العاملة نظام ثلاثي التقسيم يشمل المنفذ المركزي Centeral executive وهو بمثابة نظام رئيسي يسيطر رقابياً على عمليات التجهيز ويقوم بسلسلة من المعالجات هدفها الوصول إلى الاستجابة الصحيحة ، يعاونه نظامان تابعان يخصص الأول لتجهيز المعلومات اللغوية أو اللفظية ويسمى المكون اللفظي أو دائرة الملفوظ Phonological Loop. والنظام الثاني يخصص لتجهيز الصور والمعلومات البصرية والمكانية وإدراك العلاقات المكانية ويسمى المخطط البصري المكاني Visuospatial Sketchpad . وتعمل هذه المكونات في آن واحد في تكامل وانسجام تام .

والشكل التالي يوضح هذه المكونات :



شكل رقم (٢) يوضح مكونات الذاكرة العاملة

(Baddely ,1992,557)

وبعد ذلك قام " باديلي " عام (٢٠٠٠) بإضافة مكون رابع جديد إلى المكونات الثلاثة السابقة يسمى الحاجز الاستطرادي Episodic Buffer ، ووظيفة هذا المكون هي القيام بعملية الربط بين النظامين التابعين للمنفذ المركزي ، المخطط البصري المكاني

والمكون اللفظي وبين الذاكرة طويلة المدى حتى يتم التنسيق والتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة .

وبذلك أصبح هناك أربع مكونات للذاكرة العاملة هي : –

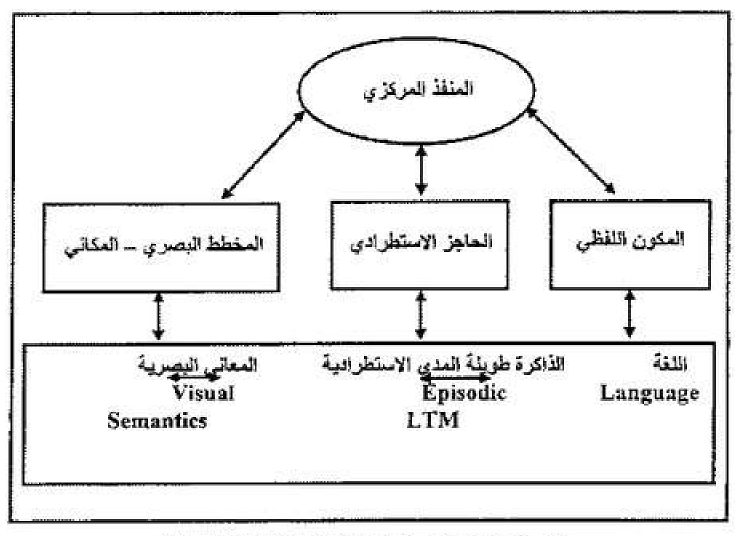
أ – المكون اللفظي Phonological Loop

ب – المخطط البصري – المكاني Visuospatial SketchPad

ج – المنفذ (المعالج) المركزي Central Executive

د – الحاجز الاستطرادي Episodic Buffer

والشكل التالي يوضح نموذج الذاكرة العاملة ذو المكونات الأربعة



شكل رقم (٤) النموذج الحديث لمكونات الذاكرة العاملة

(Baddely ,2002,92-93)

ويذكر " لوجي Logie " أن للمنفذ (المعالج) المركزي خمس وظائف أساسية هي :

أ – الانتقاء Selection : حيث يقوم بانتقاء المعلومات المهمة من الذاكرة قصيرة المدى والتي تساعد في عملية للتجهيز .

ب - المسح Scaning : حيث يقوم بعملية مسح للمعلومات المهمة من الذاكرة الموجودة بالذاكرة قصيرة المدى، وتخزين ما يمثل أهمية منها في الذاكرة طويلة المدى .

ج - الاحتفاظ Maintenance : - حيث يقوم بحفظ وتخزين المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى باستخدام بعض ميكانيزمات التخزين؛ كالتكرار والتسميع الذهني .

د - البحث Search : حيث يقوم بالبحث عن بعض المعلومات الغامضة في الذاكرة طويلة المدى؛ مما يؤدي إلى تخزين أكثر تنظيماً للمعلومات .

هـ - التنشيط Activation : وهو من الوظائف الأساسية للذاكرة العاملة، ويتم ذلك على جميع المعلومات المختزنة في أي وحدة من وحدات الذاكرة .

(Logie ,1996,188)

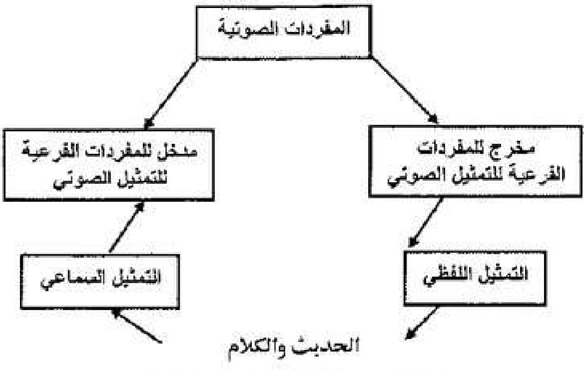
ويشير " باديلي " (٢٠٠٢) إلى أن المعالج المركزي يعتبر بمثابة مهارة أو عملية تتمثل مهمتها في اتخاذ القرارات حول أي نظام من أنظمة الذاكرة يجب تفعيله من أجل إنجاز مهمة ما؛ فهو الذي يقرر متى يجب أن تنشط مجموعة معينة من العمليات المعرفية ، ومتى يجب أن تتوقف لتبدأ مجموعة أخرى من العمليات والإجراءات المعرفية بالعمل استجابةً لمتطلبات المهمة موضع المعالجة .

ثالثا : التسمية السريعة : Rapid Naming

إن القدرة على التعرف على نموذج الحرف داخل الكلمات كوحدة مفردة يعد أحد الأمور الهامة جداً للقراءة بطلاقة. وهذه المهارة تعتمد على تمثيلات الذاكرة التي تشكلت من قبل بالنسبة لنماذج الحرف الشائعة ، وهذه القدرة على تشكيل تمثيلات الذاكرة ربما تكون معوقة لدى القراء الضعاف، وخصوصاً القراء الذين لديهم صعوبات في التسمية السريعة Rapid Naming .

(Conrad & Levy, 2006 .)

ويوضح سيزكوفيتس وراميوث Szenkovits & Ramus, 2005 عملية تمثيل المفردات الصوتية بالشكل التالى :



شكل (٥) عملية تمثيل المفردات الصوتية

(in: Knight , 2006 , 6)

وتتطلب الطلاقة في القراءة إلى القدرة على إدراك الكلمات في ثواني قليلة، وعندما يكون التعرف على الكلمات بطئ وضعيف تصبح القراءة مجرد معلومات محدودة. وقد اتضح الارتباط بين التسمية السريعة ومهارة القراءة في أن التسمية السريعة تقيس آلية عمليات التعرف على الكلمة مبكراً ، وعندما تصبح عمليات التعرف على الكلمة آلية يكون هناك مصادر معرفية أكثر إتاحة بالنسبة لعمليات الفهم ذات المستوى الأعلى ومن ثم نمو الأداء في القراءة . (Lemoine , et al , 1993 , 4)

ويشير وولف (Wolf (1999 إلى أن التسمية السريعة هى النوع الثالث من عمليات التشغيل الصوتي بعد الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية . إن التسمية السريعة للأشياء ، الألوان ، الأرقام أو الحروف تتطلب استرجاع المعلومات الصوتية من الذاكرة طويلة المدى ؛ فعند القراءة يسترجع الأطفال :

- الوحدات الصوتية المرتبطة بالحرف أو ازدواج الحروف .
- نطق أجزاء الكلمات الشائعة .
- نطق الكلمات ككل ، إن قدرة الأطفال على استرجاع الشفرات الصوتية المرتبطة بالوحدات الصوتية الفردية أو أجزاء الكلمة أو الكلمات ككل يجب أن تتأثر بدرجة كون المعلومة الصوتية مقيدة في فك شفرة الكلمات المطبوعة .

بينما يرى تورجسان وآخرون (Torgesen, et al (1999 أن التسمية السريعة تعني القدرة على النمو السريع للرموز الصوتية Phonemes وروابط الرموز الصوتية والكلمات . وتوجد علاقة تنبؤية قوية بين التسمية السريعة التتابعية والنمو القرائي المبكر، كما وجد أيضاً أن درجة التسمية السريعة في رياض الأطفال تتنبأ بدقة القراءة في الصف الثاني، وأن درجة التسمية السريعة في الصف الأول تتنبأ بمعدل نمو المفردات البصرية في الصف الثاني ، ومن المؤكد أن بطء التسمية يعوق المفردات البصرية، وأن الرموز الصوتية تنشط ببطء شديد لكي تسمح بفك الشفرة لروابط الحرف الموجودة في الكلمات والتي تعوق طلاقة القراءة نتيجة بطء الفرد في التعرف على الكلمة .

(Knight , 2006 , 9)

والتسمية السريعة مثلها مثل أي مهمة لغوية أخرى تشتمل على نمو الرمز الصوتي ، ومع ذلك فالعمليات المصاحبة للسرعة تتطلب أيضاً عمليات انتباهية ، إدراكية، مفاهيمية وأخرى ، خاصة بالذاكرة ، المفردات أو النطق .

(Plaza & Cohen , 2004 , 2)

وفي الحقيقة يبدوا أن مهام التسمية السريعة تقيس شئ ما مستقل عن الوعي الصوتي Phonological awareness (Bower & Walf , 1999) ، وإن المقياس نفسه الذي يقيس التسمية السريعة يرتبط بصورة ضعيفة مع الوعي الصوتي. إن المهمة التقليدية للتسمية السريعة تتطلب إن ينظر الفرد إلى مجموعة من الحروف ، الأرقام ، الألوان ، الصور وكذلك الكلمات وتسميتها بسرعة كلما أمكن ذلك ، لكن أداء الأفراد ذوي الصعوبات فى القراءة على هذه المقاييس يكون بطيئاً بصورة واضحة مقارنة بالأفراد الذين ليس لديهم صعوبات تعلم . (AZAR , 2000 , 2)

رابعاً :استراتيجيات الذاكرة : Memory Strategies

لقد استخدم علماء علم النفس المعرفي مصطلح (استراتيجيات الذاكرة) كمرادف لمصطلح معينات الذاكرة Mnemonics / Memory Aids ؛ ويقصد بها مجموعة من التقنيات أو الأساليب التي تهدف إلى تنظيم المعلومات بحيث تصبح أسهل في حفظها وتذكرها . (Matlin ,M , 2005 , 173)

ويعرفها " فتحي الزيات " بأنها الاستراتيجيات التي تساعد على تنشيط الذاكرة ورفع كفاءتها . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ أ ، ٤٠٥)

بينما يعرفها " جابر عبد الحميد " بأنها طرق تساعد على التذكر .

(جابر عبد الحميد ، ١٩٩٨ ، ٣٠٢)

ويعرفها كل من " آمال صادق وفؤاد أبو حطب " بأنها خطط منظمة يمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم، على الرغم من أنه قد لا يكون واعياً بها وهي قابلة للتعلم والاكتساب .

(آمال صادق ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٤ ، ٦٠٧)

ويعرفها " روبرت سولسو Robert Solso " بأنها الأساليب أو الحيل التي تساعد على تقوية أو تعزيز عملية الاختزان أو الاستدعاء للمعلومات الموجودة في الذاكرة ، وهذا التعريف يتضمن جانبين من جوانب (عمليات) الذاكرة هما :

١ – حفظ وتخزين المعلومات . ٢ – استدعاء المعلومات المختزنة.

(روبرت سولسو ، ٢٠٠٠ ، ٣٩١)

ويذكر " بيهلر وسنومان Biehler & Snowman " أن أسباب فعالية معينات الذاكرة تكمن في أنها : –

١ – تزودنا بسياق واضح يمكننا من تنسيق وتنظيم المفردات غير الواضحة .

٢ – تعزز المادة المتعلمة التي تخلو من المعنى من خلال ربطها مع معلومات أكثر ألفة ومعنى .

٣ – تزودنا بمنبهات استرجاع مميزة والتي يجب أن تكون قد شفرت مع المادة المتعلمة .

٤ – تفرض على المتعلم أن يكون مشاركاً نشطاً في عملية التعلم .

(Biehler & Snowman , 1993 , 392)

وتتمثل استراتيجيات الذاكرة المستخدمة في الدراسة الحالية في استراتيجيتين هما: استراتيجية التسميع ، استراتيجية التنظيم؛ وذلك لأن هذه الاستراتيجيات سهلة التعلم والاستخدام وتناسب المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية؛ وفيما يلي عرض لهذه الاستراتيجيات :

١ – استراتيجية التسميع : **Rehearsal Strategy**

يقصد باستراتيجية التسميع الطريقة التي يردد بها الفرد المعلومات ترديداً لفظياً أو بصرياً كي يتم حفظها في الذاكرة. ويوجد تسميع لفظي يناسب المعلومات اللغوية ، وتسميع ذاتي حيث يزود المتعلم بتغذية راجعة مباشرة عن الأداء .

(فوقية عبد الفتاح ، ٢٠٠٥ ، ٢٠٠)

وترجع أهمية التسميع إلى أنه يساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات في حالة نشطة باستمرار في مخزن الذاكرة العاملة، كما أنه يزيد من فترة احتفاظ الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة بالمعلومات .

(Rutherford , 2005 , 309)

ويشير باديلي Baddely (٢٠٠٤) إلى أن استراتيجية التسميع تعد استراتيجية مفيدة جداً للاحتفاظ بالمعلومات، كما أنها سهلة التعلم و قابلة للتطبيق الواسع سواءاً عند التلاميذ العاديين أو المتأخرين دراسياً أو ذوي صعوبات التعلم .

ويوجد نوعان من التسميع هما : –

- التسميع المحافظ Maintenance Rehearsal .
- التسميع المفصل Elaborative Rehearsal .

ويتطلب التسميع المحافظ تكرار أو إعادة المعلومات في الذهن. ويتم اللجوء إلى هذا النوع من التسميع عندما يكون الهدف هو الاستخدام الفوري أو الآني للمعلومات؛ حيث يعمل الفرد على تسميعها كي تبقى نشطة حتى يتسنى له استخدامها. وعندما يستخدم الفرد هذه المعلومات ربما يهملها بعد ذلك إذا شعر أنه لن يستخدمها مستقبلاً ، أو يبذل مزيداً من الجهد المعرفي لإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى من أجل الاحتفاظ بها إذا شعر أن وجود مثل هذه المعلومات يساعده على تحقيق أهداف مستقبلية؛ ومن الأمثلة على هذا النوع حفظ رقم تليفون أو بعض المعلومات مثل الأسماء والمصطلحات وغيرها. أما التسميع المفصل فيلجأ إليه الفرد عندما يكون الهدف الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة؛ ففي مثل هذه الحالة لا يلجأ الفرد إلى تسميع المعلومات أو ترديدها فحسب ، بل يحاول ربطها ببعض الأشياء المألوفة بالنسبة له كي تساعده على تذكرها لاحقاً بسهولة. فهذا النوع لا يحافظ على المعلومات في الذاكرة العاملة فقط ، بل يساعد على نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة

المدى؛ لذا تعد " عملية التسميع عملية تحكم تنفيذية Executive Control Process" تؤثر على سير المعلومات وتخزينها بالذاكرة.

(رافع الزغول و عماد الزغول ، ٢٠٠٣ ، ٥٩)

(محمد البيلي وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ٢٤٠)

٢ – استراتيجية التنظيم : Organization Strategy

يقصد باستراتيجية التنظيم محاولة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة؛ كأن توجد أسس مشتركة للوحدات الصغيرة في المادة تحت مظلة وحدات أكبر أي محاولة تنظيم وحدات المادة الأقل عمومية داخل وحدات أكثر عمومية أو ذات رتب أعلى؛ مثلاً (الأخضر ، الأصفر ، الأحمر ، الأزرق) كلها تنتمي إلى فئة الألوان ، كذلك (خوخ ، مشمش ، برتقال) كلها فواكه .... وهكذا....

ومن الأساليب الفعالة الأخرى تنظيم المادة المتعلمة في تكوين هرمي Hierarchy. والتكوين الهرمي هو تنظيم يتم ترتيب الفقرات من خلاله في شكل سلسلة من الفئات حيث تكون الفئات الأكثر عمومية في القمة، ثم الفئات الأقل عمومية، ثم الفئات النوعية. ويؤدي تنظيم المفاهيم المتعلمة واشتقاق أطرٌ لها إلى تيسير تعلمها والاحتفاظ بها ومن ثم تذكرها؛ فالمادة المتعلمة ليست مجرد مجموعة من الكلمات المنفردة المعزولة عن بعضها البعض. وإنما هي تقبل الترتيب والتنظيم وإعادة الصياغة، والاشتقاق، والاستدخال، والتوليف، والتوليد. ومن ثم يمكن أن تكون كائناً حياً نشطاً فعالاً ممتعاً ومثيراً ويمكن لكل من المعلم والمتعلم أن يوظفا هذه الخصائص في الوصول إلى التعلم الفعال . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ أ ، ٤١١ – ٤١٣)

ويرى " أنور الشرقاوي " أن من أهم العوامل التي تساعد على استرجاع المعلومات من الذاكرة هو تنظيم المعلومات المراد تعلمها على نحو ما، وبشكل متسق. وذلك ييسر الاحتفاظ بها في الذاكرة فترة طويلة. كما أن التصنيف الجيد للمعلومات وفقاً لنظام معين يساعد على كفاءة تخزينها، ودقة وسرعة استرجاعها .

(أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٣ ، ١٩٣)

ويشير " بجوركلاند ودوجلاس Bjorklund&Douglas " إلى أن تنظيم الكلمات أو الصور في فئات ذات معنى يساعد على الاحتفاظ بها في الذاكرة لفترات طويلة، وأنه

من المفيد استخدام هذه الاستراتيجية في الحياة العملية؛ فمثلاً تذكر الأشياء التي يجب شراؤها من محل البقالة يحدث له تعزيز إذا ما قام المتسوق بتنظيم الأشياء في فئات مثلاً (منتجات ألبان ، لحوم ، خضروات ، فواكه) أو الوجبات (أشياء خاصة بالإفطار ، أو الغذاء ، أو العشاء) .
(Bjorklund & Douglas ,1998,210)

خامساً : تدريبات التكرار :

يعتبر التكرار صيغة تدريب يعتمد عليها في تعليم ومساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، وهي امتداد لطريقة القراءات المتكررة repeated readings التي أوردها لبرج وصمويلز (Laberg & Samuels (1974 ؛ حيث يشير الباحثين إلى أن هذه الطريقة قد ظهرت كإحدى التضمينات التدريسية لنظرية المعالجة الآلية للمعلومات Theory of Automatic information . وطبقا لصمويلز ١٩٩٤ فإن الآلية في معالجة المعلومات تعني أن المعلومات يتم معالجتها بقدر ضئيل من الانتباه ، وهذا يتطلب قدراً كبيراً من التكرار كي يصبح التعرف على الكلمة آلياً. وفي هذه الحالة فإن الدقة وحدها ليست معياراً كافياً للاستعداد للتقدم نحو المهارات التي تبنى على مهارات فرعية. إن كمية الانتباه المطلوبة لهذه المهارات الفرعية تعتبر جزءاً من معيار الاستعداد ، وبصورة عامة، فإذا ما أصبح التلميذ آلياً في عملية القراءة فسوف يكون هناك مستوى عال من الدقة المقترن بالسرعة . (مرجع سابق ، ٤٧)

إن التعرف على الكلمة بصورة آلية Automatic word recognition يتيح الفرصة للتلاميذ لتكريس مصادرهم العقلية لفهم النص و التعرف على الكلمات ، وهذا يمكنهم من استخدام القراءة كأداة لاكتساب معلومات ومفاهيم جديدة. ووفقاً لتقرير رابطة القراءة الدولية (٢٠٠٠) فإن الآلية تشمل معالجة المعلومات المعقدة التي تتطلب عادة فترات طويلة من التدريب (التكرار) مثل إحراز السلوك المطلوب بقدر ضئيل من الجهد والانتباه .
(Perfetti , 1985 ; Samuels &Flor , 1997 ; Spear-Snowling , 1994)
(Irausquin , 2005 , 247)

دراسات سابقة :

- دراسات تناولت التسمية السريعة :

- دراسة باورز وسوانسون : (1991) Bowers & Swanson

هدفت الدراسة إلى أن اختبار ما إذا كان ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات تتعلق بالتسمية والتي ترتبط بالتعرف على الكلمات المطبوعة ؛ أم أنهم لديهم صعوبات تسمية أكثر عمومية في استرجاع أسماء حتى الأعداد المفردة ، تكونت عينة الدراسة من ٤٣ تلميذ في الصف الثاني الابتدائي حيث تم تقييمهم على نماذج متعددة للتسمية السريعة للحرف والرقم باستخدام القائمة المستمرة ومناهج المحاولة المنفصلة. ، أشارت النتائج باستخدام تحليل التباين المتعدد إلى وجود تأثيرات واضحة لمجموعة القراءة على كمون المحاولة المنفصلة، وأيضاً التفاعل بين مجموعة القراءة، والسرعة التي تم بها تسمية البنود المقدمة. وكشفت سلسلة من تحليلات الانحدار المتدرج أن كمية التباين المشتركة بين المقاييس المتنوعة للتسمية السريعة للرقم وخمس مؤشرات لمهارة القراءة ، وعلى وجه العموم فإن إسهام التسمية السريعة في التباين في مهارة القراءة يعد مستقل عن مقاييس الوعي الصوتي .

- دراسة باورز : (1995) Bowers

هدفت الدراسة إلى اختبار وجهة النظر التي ترى أن صعوبات الوعي الصوتي والتسمية السريعة تسهم وبصورة مستقلة جزئياً في صعوبة القراءة ، واختيرت العينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي تمثل القراء الضعاف والمتوسطين و تم اختيار ثلاث مجموعات على أساس درجات الحذف الصوتي والتسمية السريعة : ١٥ تلميذ ليس لديهم صعوبات ، ٩ تلاميذ لديهم صعوبات بالنسبة للوعي الصوتي ، ٩ تلاميذ لديهم صعوبات في التسمية السريعة ، ٥ تلاميذ لديهم الصعوبة الثنائية (الوعي الصوتي – التسمية السريعة) ، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى التسمية السريعة لم يرتبط بدرجات الوعي الصوتي ولم ترتبط أيضاً درجات الوعي الصوتي بالتسمية السريعة ، و مستوى الوعي الصوتي قد ارتبط بالتعرف على الكلمة والهجوم على الكلمة Word attack في الصف الرابع ، كما أن مستويات التسمية السريعة كانت مرتبطة مع بعضها . وتقترح النتائج أن

مستوى التسمية السريعة المبكر يتنبأ بصورة دالة بكل من سرعة ودقة النص لمدة سنتين فيما بعد ، بينما لم يتم ذلك بالنسبة للوعي الصوتي .

- دراسة سنيدر وداوني : Snyder &Downey (1995)

هدفت الدراسة إلى مقارنة انجاز الأطفال ذوي صعوبات القراءة (RD) والقراء العاديين (NRD) على مهام للتسمية السريعة التتابعية ، الطلاقة اللفظية ، استرجاع الكلمة المبني على الحرف وسرعة النطق . تكونت العينة من (٦٠) تلميذ من الفرقة الثانية وانقسمت إلى (٣٠) تلميذ ذوي صعوبة القراءة و (٣٠) تلميذ من القراء العاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بالنسبة للتسمية السريعة ، ووقت التسمية الكلي .

- دراسة ستون وبرادي : Stone & Brady (1995)

هدفت الدراسة إلى مقارنة ثلاث مجموعات من التلاميذ وهم : ٣٠ تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الضعاف في القراءة ، ٣٠ تلميذ من التلاميذ الأصغر سناً ولكن من نفس المستوى بالنسبة للقراءة ، ٣٠ تلميذ من نفس العمر، لكنهم من القراء المهرة بالنسبة للقراءة على عدد من المهام التي تتطلب التشغيل الصوتي (ثلاث مهام للذاكرة اللفظية) (مدى الكلمة – مدى التشغيل المتزامن – التقليد الزائف للكلمة – ثلاث مهام لإنتاج الحديث) (التكرار الزوجي للكلمة – المهام الصعبة للسان والتسمية السريعة) ، وأشارت النتائج إلى أن تلاميذ الصف الثالث الأقل مهارة في القراءة حصلوا على درجات أقل بصورة دالة عن أقرانهم من نفس الصف وعن أقرانهم الأقل سناً بالنسبة لدرجات الدقة على كل من مدى الكلمة ، التقليد الزائف للكلمة ، التكرار الزوجي للكلمة والمهام الصعبة للسان ، وارتبطت مقاييس الدقة بالقدرة على القراءة عن مقاييس السرعة ، وكان الانجاز لمهمة تقليد الكلمة الزائفة أقوى متغير ارتبط بصورة دالة وقوية بالتحصيل القرائي .

- دراسة جوسي وآرون : Joshi & Aaron (2000)

وقد هدفت الدراسة إلى وضع أساس ملائم للربط بين السرعة والدقة في قياس مهارة فك الشفرة ، واختبار ما إذا كانت السرعة تلعب دوراً قوياً في قياس القدرة على فك

الشفرة ، و معرفة ما إذا كانت الألفة مع الكلمة أو عدم الألفة من خلال القدرة على نطقها يعتبر عاملاً قوياً في تقدير مهارات الهجاء ، وذلك من خلال ثلاث دراسات :

الأولى : ٣٣ تلميذ في الصف الثاني ، تم توجيه السؤال إليهم بأن يقوموا بتسمية قائمة من (٤٠) حرف من حروف الهجاء بسرعة ودقة كلما أمكن ذلك .

الثانية : ٣٧ تلميذ من الصف الخامس طبق عليهم الاختبار الفرعي للهجوم على الكلمة من بطارية ونكوك .

الثالثة : عينة ٣٣ تلميذ من الصف الثالث و ٤٠ تلميذ من الصف الخامس . طلب منهم أن يقرأوا بصوت مرتفع قائمة من الكلمات كاختبار للهجاء ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التسمية السريعة للكلمة والألفة بالكلمة تلعب دورا في القدرة على فك الشفرة .

- دراسة مانيس وآخرون : (Manis et al (2000

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقات الحالية بين مقاييس التسمية السريعة ، الوعي الصوتي ومهارة الإملاء ومهارات فرعية أخرى للقراءة ، كشفت تحليلات الانحدار المتدرج أن التسمية السريعة كما تم قياسها بمهمة للتسمية السريعة الآلية قد أسهمت بقدر كبير من التباين الفريد في قراءة المفردات ، أما الوعي الفونيمي (لأصغر وحدة صوتية) فكان اسهامه جزئياً ، وكان أسهام المهارات الصوتية أكبر لتحليلات فك شفرة الحروف ، والتي تمثل صعوبة مميزة على مدى كبير من مهام القراءة ، مشتملة على المعالجة الإملائية والتي وجدت في مجموعة فرعية ذات صعوبة مزدوجة (بطء في التسمية السريعة و بطء الوعي الصوتي) وليس في مجموعات ذات صعوبة منفصلة .

- دراسة بلازا وكوهين : (Plazaa & Cohen (2004

هدفت الدراسة إلى معرفة التأثير التنبؤي للوعي الصوتي ، مهارة النحو و الصرف والتسمية السريعة على الأداء في الهجاء حيث ربطت الدراسة بين هذه المتغيرات لدى عينة (١٩٩) من الأطفال المتحدثين باللغة الفرنسية في نهاية الفرقة الثانية ، وباستخدام تحليلات الانحدار التدريجي ، كانت النتائج متسقة مع النموذج التكاملي والذي يتحدى الافتراض بوحدة الاضطراب الصوتي Phonological disorder . وقد أكدت النتائج أن اللغة الفرنسية مثلها مثل باقي اللغات، وأن التسمية السريعة هى منبأ مستقل بالأداء القرائي .

- دراسة كوباشي : (Kobayashi (2005

هدفت الدراسة إلى اختبار إلى أي مدى يمكن للتحليل الصوتي ، الذاكرة الصوتية، التسمية السريعة الآلية وقدرات البحث البصري Visual Search abileties أن تتنبأ بالقراءة لدى الأطفال في رياض الأطفال والصف الأول ، تكونت عينة الدراسة في رياض الأطفال من (٢٦ طفل ، ٨ إناث ، ١٨ ذكور بمتوسط ٧٥,٥ شهر وانحراف ٣,٥) عينة الفرقة الأولى (٤٤) طفل ، (٢٦) إناث ، (١٨) ذكور بمتوسط (٨٦,٤) وانحراف (٣,٨) ؛ وتم استخدام الانحدار المتعدد التدريجي لتحديد أفضل مجموعة تنبأت بدقة وسرعة القراءة بين متغيرات المعالجة (التحليل الصوتي ، الذاكرة الصوتية ، التسمية السريعة الآلية للأشياء والتسمية السريعة الآلية للأرقام ، سرعة البحث البصري وأخطاء البحث البصري ،.المتغير الذي ارتبط بدقة القراءة الجهرية هو التحليل الصوتي يليه التسمية السريعة للأرقام ، كما ارتبطت كذلك ثمانية من متغيرات المعالجة بصورة دالة بسرعة القراءة الجهرية. وهى أربع مهام للتسمية السريعة الآلية ، التحليل الصوتي ، سرعة البحث البصري ، وارتبطت كل متغيرات المعالجة بالفهم القرائي بصورة دالة ماعدا أخطاء البحث البصري .

- دراسة بوي وآخرون : (Bowey , et al (2005

هدفت الدراسة إلى اختبار تفسيرات بديلة وعديدة للرابطة بين التسمية السريعة المتسلسلة لتلاميذ الصف الرابع لتحديد المدى الذي عنده تكون الرابطة لقراءة الكلمة والتسمية السريعة للحروف والأرقام يتم توسطها بسرعة التشغيل الشامل ، كفاءة التشغيل الشامل للرمز والرقم الأول والقدرة على التشغيل الصوتي ، واشارت النتائج إلى أن الرابطة بين التسمية السريعة للرقم الأول والقراءة لدى أطفال الصف الرابع يتوسطها بصورة كبيرة القدرة على التشغيل الصوتي . وتمت ملاحظة نماذج مختلفة بصورة كبيرة في النتائج بالنسبة للتسمية السريعة للحروف والأرقام، والتسمية السريعة للألوان والصور لدى الأطفال في هذا العمر بالإضافة إلى أن التسمية السريعة للرقم الأول يمكن أن تقيم وبصورة أفضل القدرة على التشغيل الصوتي والتي تعتبر عامة بالنسبة لقراءة الكلمة .

- دراسة جونستون وكربي : Johnston & Kirby (2006)

هدفت الدراسة إلى اختبار ما إذا كانت التسمية السريعة تسهم في التنبؤ بالفهم القرائي بعد اسهاماتها في كل من فك الشفرة والفهم السماعي لعينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، وباستخدام تحليلات الانحدار المتعدد أشارت النتائج إلى : أن فك الشفرة والفهم السماعي اسهموا بنسبة كبيرة من التباين بالنسبة للفهم القرائي . وأن التسمية السريعة لها تأثير دال بالنسبة لارتباط الحرف – الصوت، وكذلك بالنسبة للتعرف على الكلمة ، كما أشارت التحليلات الفرعية الى أن التسمية السريعة لها تأثير أساسي بالنسبة للقراء الضعاف .

- دراسة دوكريل وميسير : Dockrell & Messer (2007)

هدفت الدراسة إلى اختبار ما إذا كانت مشكلات نمو المفردات في الأطفال الذين لديهم صعوبات في إيجاد الكلمة مقصورة على مقاييس التسمية ، أم أنها تشمل صعوبات لغوية بصورة أوسع ، وتحديد المدى الذي عنده تكون مهارات اللغة مرتبطة بالأداء بالنسبة : للدقة ، الكمون وتعريفات نمو المفردات التي يتم فهمها .

اشتملت العينة على ٣١ طفل لديهم صعوبات في إيجاد الكلمة Word Finding Difficulties، أشارت النتائج إلى أن التشغيل الصوتي ومقاييس اللغة الاستقبالية والتعبيرية تتنبأ بالدقة بتسمية المفردات المفهومة ، وفشلت في التنبؤ بالكمون بالنسبة للتسمية أو تقديم تعريفات دقيقة وأن هذه الصعوبات تكون مثبتة بالأداء بالنسبة للتسمية السريعة .

- دراسات تناولت الذاكرة العاملة :

- دراسة أوه وآخرون : Awh et al , (1998)

هدفت الدراسة إلى اختبار الفرض الخاص بطبيعة التسميع Rehersal في الذاكرة العاملة المكانية والتي تتوسط فيها الانتقالات المنفصلة للانتباه الانتقائي المكاني الاحتفاظ بموقع التمثيلات النوعية ، أكدت التجربة الأولى الزيادة في كفاءة التشغيل البصري للمواقع الموجودة بالذاكرة العاملة ، التجربة الثانية اشتملت تفسيرات بديلة للتجربة الأولى باستخدام عرض مثيرات متماثلة مع مهمة ذاكرة غير مكانية ، ولم يوجد أي تسهيلات لتشغيل المواقع التي تم تذكرها . وأخيرا أظهرت التجربة الثالثة أن الذاكرة العاملة المكانية كانت منخفضة عندما تم إعاقة قدرة المشتركين للمواقع التي يتم تذكرها ، ومن التضمينات

التربوية لهذه النتائج النظر إلى الانتباه الانتقائي المكاني على أنه ميكانيزم إعادة للذاكرة العاملة المكانية .

- دراسة كان وآخرون : Kane et al, (2001)

هدفت الدراسة إلى اختبار إذا ما كانت الفروق الفردية في سعة الذاكرة العاملة ترتبط بضبط الانتباه من خلال تجربتين هما : الأولى تم اختبار الارتفاع والانخفاض على مدى الذاكرة العاملة لعينة تكونت من (٢٠٣) من طلاب الجامعة، حيث كان يطلب منهم تحديد المثير الهدف في كل محاولة، والذي كان يعرض من خلال برنامج على الكمبيوتر بسرعة ودقة كلما أمكن ذلك . الثانية تم تحديد المرتفعين والمنخفضين على مدى للذاكرة العاملة في التجربة الأولى وطلب منهم إنجاز مهمة التعرف الأساسية من التجربة الأولى مع ضبط حركات العين ، أشارت النتائج إلى أن المشاركين ذوي المدى المنخفض كانوا أبطأ وأقل دقة من المشاركين ذوي المدى المرتفع في المهمة المقدمة ، وعلى العكس وجدت فروق في ضبط الانتباه في التجربة الثانية ، المشاركين ذوي المدى المنخفض كانوا أبطأ وأكثر وقوعاً في الأخطاء من المشاركين ذوي المدى المرتفع ، وفي كل من التجربتين ، كان انجاز المشاركين ذوي المدى المنخفض رديء وتؤكد النتائج وجهة النظر الخاصة بضبط الانتباه في سعة الذاكرة العاملة .

- دراسة هيوتون وتوز : Hutton & Towse (2001)

هدفت الدراسة إلى مقارنة الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة عبر النمو في مصطلحات مقاييس مطلقة وارتباطات داخلية بين المتغيرات، والمتغيرات التابعة هي (الذكاء العام ، والأداء في القراءة والرياضيات) تم جمع البيانات عن الأطفال حول القدرة العقلية ، القراءة والمهارة العددية بالإضافة إلى الاستدعاء التتابعي الأمامي والخلفي لكل من الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى من خلال تحليل الانحدار المتدرج ، وتشير مؤشرات القدرات المعرفية للأطفال أن كل من الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى متشابهين في مصطلحات الذاكرة لكل ثانية ، ولم تقدم فرصة الإعادة ولا تعقد المهمة تفسيرات مقنعة للفروق بين اختبارات الذاكرة .

- دراسة ودمان وآخرون : Woodman et al, (2003)

هدفت الدراسة إلى اختبار قدرة التلميحات الجشطلتية على التأثير في الأشياء التي تم تخزينها في الذاكرة العاملة البصرية من خلال ثلاث تجارب . وكان السؤال المطـروح هو هل يمكن للتلميحات من أسفل لأعلى Bottom up والتي تؤثر على الإدراك أن تـؤثر أيضاً على الذاكرة العاملة ، أشارت النتائج إلى أن الأشياء التي تتجمع معاً تميـل لأن يـتم تخزينها معاً ، أوضحت كذلك أن التنظيم الإدراكي من أسفل لأعلى يـؤثر فـي تخـزين المعلومات في الذاكرة البصرية ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة كدليل على كون الانتبـاه المبني على الشئ يؤثر في انتقال التمثيلات الإدراكية في الذاكرة العاملة .

- دراسة سينيوريك وفرانس : Seigneuric & France (2005)

هدفت الدراسة إلى اختبار سعة الذاكرة العاملة في نمو الفهم القرائـي للأطفـال فـي دراسة طولية لمدة ثلاث سنوات : الصف الأول (٧) سنوات ، الصف الثاني (٨) سنوات ، الصف الثالث (٩) سنوات ، اختص السؤال الأول بالتغيرات النمائية المرتبطة بإسهام الذاكرة العاملة في التنبؤ بالفهم القرائي مقارنة بمهارات فك الشفرة والمفردات ، بينما يكتشف الـسؤال الثاني إلى أي مدى يمكن التنبؤ بالفهم القرائي من خلال سعة الذاكرة العاملة والتي تـم قياسـها من قبل وعند كل فرقة ؛ أشارت النتائج إلى أن سعة الذاكرة ظهرت كمنبأ مباشر بالفهم القرائي في الصف الثالث ، وبالنسبة للسؤال الثاني أوضحت النتائج أن مفردات الصف الأول والـذاكرة العاملة للصف الثاني لها تأثير إضافي بالفهم القرائي بالصف الثالث بعد الأخـذ فـي الاعتبـار تأثير الانحدار الآلي للفهم القرائي ، وتؤكد النتائج أن التعرف على الكلمة يـصبح آليـاً خـلال الصفوف الثلاثة الأولى ، وتصبح الذاكرة العاملة محدداً مهماً للفهم القرائي، وأن سعة الـذاكرة العاملة تؤثر في نمو مهارات الفهم القرائي .

- دراسة بايليس وآخرون : Bayliss et al , (2005)

هدفت الدراسة إلى اختبار القيود المرتبطة بالتحسينات النمائيـة فـي أداء مـدى الذاكرة العاملة المعقد ؛ تكونت العينة من (١٢٠) طفل (٥٧ مـن الـذكور ، ٦٣ مـن الإناث من أعمار ثلاث مجموعات هي ٦ ، ٨ ، ١٠سنوات) ، اشـتملت الأدوات علـى مقاييس لكفاءة التجهيز ، مقاييس لسعة التخزين ، مقاييس لسرعة الإعادة ، مقاييس للتجهيز البصري واللفظي ، اختبار للقراءة واختبار للحساب ، أشارت النتائج إلـى أن التحـسينات

النمائية في المدى المعقد تم الحصول عليها من خلال عاملين هما : السرعة العامة للتجهيز والقدرة على التخزين ، وكان هناك إسهام مرتبط بالعمر تقاسمته الذاكرة العاملة ، سرعة التجهيز والقدرة على التخزين ، ووضعت النتائج تحدياً لنماذج أداء المدى المعقد والتي تؤكد أهمية سرعة التجهيز فقط .

- دراسة جزركول وآخرون : Gathercole, et al , (2006)

هدفت الدراسة إلى اختبار الروابط بين الذاكرة العاملة وكل من قدرات القراءة والحساب ، وبعض العوامل الوسيطة مثل الذكاء السائل ، القدرات اللفظية ، الذاكرة قصيرة المدى والوعي الصوتي . تكونت العينة من (٤٦٦) من الأطفال ذوي صعوبات القراءة بعمر زمني (١١) عام . أشارت النتائج إلى أن مهارات الذاكرة العاملة المميزة بمهام ذاكرة معقدة تمثل ارتباطاً مهماً في اكتساب المهارة ، والمعرفة في القراءة والرياضيات ، مع الأخذ في الاعتبار ميكانيزمات ممكنة لإسهام الذاكرة العاملة في التعلم .

- دراسة الوواي : Alloway (2006)

هدفت الدراسة إلي اختبار العلاقة بين الذاكرة العاملة ومهارات الرياضيات لدى عينة مكونة من (٥٥) طفل تم تشخيصهم على أنهم لديهم اضطراب التناسق النمائي (DCP) ، مع ملاحظة وجود صعوبات في الذاكرة قصيرة المدى البصرية ومهام الذاكرة العاملة عن القدرات اللفظية للذاكرة قصيرة المدى ، تم تقسيم العينة بناء علي هذه الصعوبات إلي مجموعتين إحداهما منخفضة والأخرى مرتفعة في قدرة الذاكرة المكانية البصرية ، تم استخدام معاملات الارتباط والإحصاء الوصفي وأشارت النتائج إلى أن مجموعة الذاكرة المكانية البصرية المنخفضة كان أداؤها اقل بصورة دالة على مقاييس التحصيل مقارنة بالمجموعة المرتفعة في الذاكرة المكانية البصرية ، وبالنسبة لتقسيم العينة إلى مرتفعين ومنخفضين في قدرة الذاكرة العاملة ، فإن مهارات الذاكرة العاملة اللفظية أحدثت إسهاماً فريداً في التحصيل بالأخذ في الاعتبار نسبة الذكاء اللفظي وليس العملي .

- دراسات تناولت الفهم القرائي :

- دراسة سوانسون : Swanson , (1999)

هدفت الدراسة إلى اختبار إسهام نظامين للذاكرة العاملة (مكون دائرة الملفوظ ومكون المنفذ المركزي) في الفروق في الأداء بين مجموعة ذوي صعوبات التعلم ومجموعة القراء الجيدين؛ تكونت العينة من (٥٤) طفل مقسمين على النحو التالي : (١٨) طفل لديهم صعوبة تعلم ،(١٨) طفل متجانسين معهم في العمر العقلي ،(١٨) طفل متجانسين معهم في مستوى القراءة وتمت مقارنتهم على مقاييس للتشغيل الصوتي (سرعة ودقة) نظام التلفظ ، ذاكرة المدى الطويل (سرعة ودقة) والتشغيل التنفيذي : أشارت النتائج إلى أن :

- القراء من ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل على مقاييس (التلفظ ، الذاكرة طويلة المدى ، التشغيل التنفيذي) .
- كان القراء من ذوي صعوبات التعلم أفضل من القراء من نفس المستوى على مقاييس التشغيل التنفيذي، ولكن كانوا على نفس القدر للأطفال من نفس مستوى القراءة على مقاييس (نظام التلفظ ونظام الذاكرة طويلة المدى) .
- وبقيت الفروق في التشغيل التنفيذي ذات دلالة بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من نفس العمر العقلي عند استبعاد مقاييس الفهم القرائي، وعمليات التلفظ، وعمليات الذاكرة طويلة المدى من التحليلات .
- أسهم التشغيل التنفيذي بتباين دال عند استخدام نموذج تحليل الانحدار التدريجي عند استخدام مقاييس أنظمة التلفظ والذاكرة طويلة المدى .

- دراسة هوك وديرل : Hock & Daryl (2005)

هدفت الدراسة إلى استعراض المعلومات التي تم جمعها من عينات الأطفال الصغار والتي تحدد استراتيجيات الفهم القرائي الأكثر أهمية لنجاح الصغار والراشدين ؛ حيث ذكرت الدراسة أن التكنيكات التربوية التي يتم استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تكون ملاءمة وفعالة في تعلم الكبار ذوي صعوبات التعلم على أساس أن معظم بحوث التدخل القرائي للأطفال قد تم تقويمها باستخدام مقاييس لمهارات مكونات القراءة مثل التعرف على الكلمة والدقة والطلاقة والفهم اللغوي والاستراتيجيات المطروحة

هي : تحديد الفكرة الرئيسية ، التلخيص ، رسم الاستنتاجات ، توليد الأسئلة ، خلق الصور البصرية والبحث .

- دراسة أوكيل وآخرون : **O'akill , et al , (2005)**

هدفت الدراسة إلى اختبار الفروق في مهارات ضبط الفهم لعينة من التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد والضعيف . وتكونت عينة الدراسة من ٢٤ من التلاميذ في العمر الزمني ٩ – ١٠ سنة ، تم إجراء دراستين ، أشارت النتائج في كل من الدراستين إلى أن الأطفال الضعاف في الفهم القرائي كان إنجازهم ضعيف على مهمة الاكتشاف وكانت الفروق دالة بين المجموعتين في الجملة المنفصلة عن الجمل المرتبطة ، وكان أداء الأطفال الضعاف في الفهم القرائي ضعيفاً أيضاً بالنسبة لاختبار الذاكرة العاملة الرقمي ، وعلى الرغم من أن الأداء على الذاكرة العاملة قد ارتبط بالأداء على بعض مهام اكتشاف الخطأ ، فإن قدرة الفهم كانت أيضاً منبأ جيد وفي بعض الأحيان المنبأ الأفضل .

- دراسة فلويد وآخرون : **Floyd , et al , (2006)**

هدفت الدراسة إلى اختبار بروفيلات القدرة المعرفية لمجموعة من الأطفال لديهم ضعف في الفهم القرائي ومقارنتها ، وتشمل ما يلي :

أ- بروفيلات القدرة المعرفية لمجموعة من الأطفال لديهم على الأقل تحصيل متوسط في الفهم القرائي .

ب- مهارات فك شفرة القراءة والرياضيات .

أشارت النتائج إلى أن المجموعتين اختلفوا في المحتوى الكلي للأداء . وعند أخذ القدرات الضرورية في الاعتبار ، حصل ذوي الفهم القرائي الضعيف على درجات أقل بصورة دالة عن مجموعة التحصيل المتوسط في كل درجات القدرات المعرفية التسع؛ وهي الفهم السماعي ، المعلومات الأكاديمية ، معلومات الفهم ، الاسترجاع طويل المدى، التفكير المكاني البصري ، الذكاء السائل ، سرعة التشغيل ، الذاكرة العاملة والوعي الصوتي ماعدا التفكير المكاني – البصري والوعي الصوتي ، وعلى الرغم من أن مجموعة ذوي الفهم القرائي الضعيف حصلت كمجموعة على أقل الدرجات ، فقد كشفت البروفيلات الفردية لديهم عن نموذج ثابت للأداء عبر الدرجات للقدرات المعرفية التسع .

- دراسة كاتينج وسكاربورف : Cutting & Scarborough (2006)

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين درجات الفهم القرائي ومقاييس كل من القراءة ، اللغة وبعض المهارات المعرفية التي يفترض أنها تسهم في الفهم وفي الفروق في الفهم ، تكونت العينة من (٩٧) من التلاميذ من الصف الأول للعاشر، اشتملت أدوات الدراسة على : اختبار للفهم القرائي ، ومقاييس متنوعة : للتعرف على الكلمة ؛ فك الشفرة ؛ القراءة الجهرية ، سرعة القراءة ، نسبة الذكاء ، التسمية السريعة التتابعية ، الذاكرة العاملة اللفظية ، والانتباه ، أشارت النتائج إلى أن الاسهامات المرتبطة بالتعرف على الكلمة ، فك الشفرة ومهارات اللغة الجهرية قد تنوعت من اختبار لأخر . وأسهم تضمين سرعة القراءة في التباين الإضافي ، ولكن التنبؤ بدرجات الفهم قد تحسن بصورة طفيفة بتضمين مقاييس التسمية السريعة التتابعية ، الذاكرة اللفظية ، نسبة الذكاء والانتباه .

- دراسة ليزوكس وآخرون : Lesaux , et al , (2006)

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير مهارات لغوية ومعرفية على أداء الفهم القرائي لعينة من الأطفال من خلفيات لغوية ومعرفية متنوعة ، تكونت العينة من (٤٨٠) طفل من الصف الرابع من (٣٠) مدرسة ، (٣٩٥) طفل دارس للغة كلغة أولى و (٨٥) طفل دارس للغة كلغة ثانية حيث تقارن الدراسة بينهم في الفهم اللغوي ، أربع اختبارات للقراءة ، وأشارت النتائج إلى وجود ثلاث مجموعات :

١- مجموعة ضعاف في الفهم في غياب صعوبات قراءة الكلمة .

٢- مجموعة ضعاف في قراءة الكلمة وضعاف في الفهم .

٣- مجموعة جيدين في قراءة الكلمة وجيدين في الفهم .

ونتيجة لصغر حجم العينة في المجموعة الثانية فلم تجرى مقارنة معها .

أشارت النتائج الخاصة بالمجموعة الأولى والثالثة بعدم وجود فروق بين الأطفال الدارسين كلغة أولى والدارسين كلغة ثانية على كل مقاييس القراءة والتشغيل الصوتي ، وبالنسبة للوعي والذاكرة العاملة اللفظية ، والاعراب ، فإن متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية كان أداؤهم عند مستويات أقل بصورة دالة عن متحدثي اللغة الانجليزية كلغة أم .

- دراسة فرنسيس وآخرون : Francis , et al , (2006)

هدفت الدراسة إلى مقارنة مقاييس للفهم القرائي وهي : اختبار فهم القطعة ، والاختبار التقيمي للفهم القرائي ، وتم جمع البيانات من عينة مكونة من (١٩٢) من تلاميذ الصف الثالث من الأسبان المتحدثين باللغة الانجليزية ، وأشارت النتائج إلى أن المقياسين كانا مرتبطين (ر = ٠,٦١) ، وارتبط مقياس التشخيص للفهم القرائي بصورة أقل مع مهارات مستوى الكلمة وبصورة أكبر بمقاييس إنتاج اللغة الروائية والذاكرة ، وتأثر كل من المقياسين بصورة متكافئة بمقاييس التفكير غير اللفظي ، وهذه النماذج التمايزية للعلاقات والتي لم يمكن تفسيرها على أساس أنواع الثبات التمايزية تعكس فروق في متطلبات التشغيل للاختبارات لتلاميذ الصف الثالث .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

- أوضحت الدراسات أن صعوبات تعلم القراءة تتمثل فى صعوبات فى التعرف على الكلمة وصعوبات فى الفهم القرائى . (Hock& Mellard, 2005)
- أشارت معظم الدراسات أن كل من التسمية السريعة ، والذاكرة العاملة تسهم وبصورة مستقلة فى صعوبة القراءة والفهم القرائي. (Bowers,1995) (Gohnston &Kirby,2006)
- معظم الدراسات تناولت التلاميذ فى المراحل الأولى لعملية القراءة. (Bowers,1995)

(Joshi &Aaron,2000)

- ألقت معظم الدراسات الضوء على الأدوات والأنواع المختلفة من البرامج العلاجية .

(O'akill, et al,2005)(Cutting& Scarborough,2006)

- أكدت بعض الدراسات أهمية استخدام الكمبيوتر فى تقديم البرامج العلاجية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومنهم ذوى صعوبات القراءة. (Irausquin, et al,2005)

فروض الدراسة :

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (تدريبات التكرار) في متغيرات : التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لصالح القياس البعدي .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيات الذاكرة) في متغيرات : التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لصالح القياس البعدي .

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة – التجريبية الأولى – التجريبية الثانية) في القياس البعدي في متغير التسمية السريعة .

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة – التجريبية الأولى – التجريبية الثانية) في القياس البعدي في متغير الذاكرة العاملة .

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة – التجريبية الأولى – التجريبية الثانية) في القياس البعدي في متغير الفهم القرائي .

إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، وقد تم اختيارهم من عينة كلية بلغ قوامها (٣٥٦) تلميذاً وتلميذة.

(١٧١ من الذكور ، ١٨٥ من الإناث) ،من ثلاث مدارس ابتدائية حكومية بإدارة كفر الشيخ التعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨٣ – ٩١) شهراً ، بمتوسط قدره (٨٦,٨) ، وانحراف معياري قدره (٣و٤) . وقد قسمت العينة الأساسية عشوائياً إلى ثلاث مجموعات ، وذلك على النحو التالي :

١- المجموعة التجريبية الأولى: وتتكون من (١٠) تلميذاً وتلميذة ، تتلقى تدريبات التكرار باستخدام الكمبيوتر دون التدريب على استراتيجيات الذاكرة (التسميع – التنظيم).

٢- المجموعة التجريبية الثانية : وتتكون من (١٠) تلميذاً وتلميذة وتتلقى التدريب على استراتيجيات الذاكرة(التسميع – التنظيم) باستخدام الكمبيوتر .

٣- المجموعة الضابطة : وتتكون من (١٠) تلميذاً وتلميذة ، لا تتلقى أية تدريبات .

مجانسة أفراد العينة :

للتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة الثلاثة في القياس القبلي في العمر الزمني والذكاء ومتغيرات الدراسة الأساسية قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الاحادى ، والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (١)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين درجات أفراد المجموعات الثلاث في القياس القبلي على المتغيرات المختلفة للدراسة

المتغير الرئيسي	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
العمر الزمني بالشهور	العمر الزمني بالشهور	بين المجموعات	٩,٢٧	٢	٤,٩٣	١,٢١	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٣,٧	٢٧	٣,٨٤		
		الكلي	١١٢,٩٧	٢٩			
الذكاء بالدرجة الخام	الذكاء بالدرجة الخام	بين المجموعات	١١,٤	٢	٥,٧	١,١٧	غير دالة
		داخل المجموعات	١٣١,٤	٢٧	٤,٨٧		
		الكلي	١٤٢,٨	٢٩			
التسمية السريعة	للزمن	بين المجموعات	١٣,٤	٢	٦,٧	٠,٨١	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٢٣,٨	٢٧	٨,٢٩		
		الكلي	٢٣٧,٢	٢٩			
	الدرجة	بين المجموعات	١٦٦,٤	٢	٨٣,٢٠٠	٠,٣٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٩٩٣,٦	٢٧	٢٢١,٩٩		
		الكلي	٦١٦٠,٠٠	٢٩			
	الأخطاء	بين المجموعات	١٨٦,٦٧	٢	٩٣,٣٣	٠,٤١	غير دالة
		داخل المجموعات	٦٢٤,٨	٢٧	٢٢٦,٨٤		
		الكلي	٦٤١١,٤٧	٢٩			
الذاكرة العاملة	استدعاء أعداد	بين المجموعات	١٧,٢٧	٢	٨,٦٣	٠,٤٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٢٤,٦	٢٧	١٩,٤٣		
		الكلي	٥٤١,٨٧	٢٩			
	استدعاء كلمات	بين المجموعات	٥٧,٨٧	٢	٢٨,٩٣	١,٦٢	غير دالة
		داخل المجموعات	٤٨٣,٥٠	٢٧	١٧,٩١		
		الكلي	٥٤١,٣٧	٢٩			
	استدعاء حروف	بين المجموعات	٢٩,٤٠	٢	١٤,٧٠	١,٥٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٥٦,٦٠	٢٧	٩,٥٠		
		الكلي	٢٨٦,٠٠	٢٩			

المتغير الرئيسي	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
تابع الذاكرة العاملة	استدعاء صور	بين المجموعات	٤٨,٢	٢	٢٤,١	٢,٤٧	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٦٢,٥	٢٧	٩,٧٢		
		الكلي	٣١٠,٧٠	٢٩			
	تعرف أعداد	بين المجموعات	٩,٢٧	٢	٤,٦٣	٢,٤٢	غير دالة
		داخل المجموعات	٥١,٧٠	٢٧	١,٩٢		
		الكلي	٦٠,٩٧	٢٩			
	تعرف كلمات	بين المجموعات	٢٠,٠٧	٢	١٠,٠٣	٠,٧٩	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٤٥,٣	٢٧	١٢,٧٩		
		الكلي	٣٦٥,٣٧	٢٩			
	تعرف حروف	بين المجموعات	١٣,٠٧	٢	٦,٥٣	٠,٨٧	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٠٢,٨	٢٧	٧,٥١		
		الكلي	٢١٥,٨٧	٢٩			
	تعرف صور	بين المجموعات	١٧,٨٧	٢	٨,٩٣	٠,٧٢	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٣٤,٠٠	٢٧	١٢,٣٧		
		الكلي	٣٥١,٨٧	٢٩			
الفهم القرائي	فهم المفردات	بين المجموعات	٠,٤٧	٢	٠,٢٣	٠,٠٥٩	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٧,٠٠	٢٧	٣,٩٦		
		الكلي	١٠٧,٤٧	٢٩			
	فهم الجملة	بين المجموعات	٠,٦٦	٢	٠,٣٣	٠,٠٨	غير دالة
		داخل المجموعات	١١٧,٨٠	٢٧	٤,٣٦		
		الكلي	١١٨,٤٦	٢٩			
	القراءة الصامتة	بين المجموعات	١٨,٨٧	٢	٩,٤٣	١,٩٢	غير دالة
		داخل المجموعات	١٣٢,٥٠	٢٧	٤,٩١		
		الكلي	١٥١,٣٧	٢٩			
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٧٠,٦	٢	٨٥,٣	١,٣٨	غير دالة
		داخل المجموعات	١٦٦٢,١	٢٧	٦١,٥٦		
		الكلي	١٨٣٢,٧	٢٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة الثلاثة في القياس القبلي وهذا يدل على تجانس المجموعات .

ثانيا – خطوات الدراسة :

تم تحديد أفراد عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة في ضوء خطة تشخيصية متعددة الأبعاد ، باستخدام بطارية من الاختبارات والمقاييس المقننة وذلك على النحو التالي :

أ – تم اختيار عدد من المدارس الابتدائية (٣ مدارس) بإدارة كفر الشيخ التعليمية ، ويوضح الجدول التالي أسماء المدارس التي تم اختيار أفراد عينة الدراسة منها ، وعدد الفصول بها ، بالإضافة إلى عدد التلاميذ :

جدول رقم (٢)

أسماء المدارس التي تم اختيار عينة الدراسة منها ، وعدد الفصول بها وعدد التلاميذ

م	اسم المدرسة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		المجموع الكلي
			الذكور	الإناث	
١	مدرسة السلام الابتدائية	٤	٦٨	٧٣	١٤١
٢	مدرسة الوحدة العربية الابتدائية	٤	٦٤	٨٩	١٥٣
٣	مدرسة التجريبية للمعلمات الابتدائية	٢	٣٤	٢٨	٦٢
	المجموع الكلي	١٠	٣٢٠	٣٢٧	٣٥٦

ب– تم تطبيق اختبار لتشخيص صعوبات القراءة والفهم القرائي من إعداد الباحثة ، فتم الحصول على (٥٤) تلميذا وتلميذة طبقا لمحك التباعد يظهرون تباعدا بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع ، وتم استبعاد الباقي .

ج – تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد " مصطفى كامل " (١٩٩٠) ، وبعد تجميع المقياس من المعلمين وتصحيحه تم استبعاد (٦) حالات لحصول أفرادها على درجات في المقياس اللفظي أعلى من (٢٠) ، وفي المقياس غير اللفظي أعلى من الدرجة (٤٠) ، وفي المقياس الكلي أعلى من (٦٥)، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (ن = ٤٨) تلميذاً وتلميذة .

د – قامت الباحثة بجمع بيانات عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد عينة ذوي صعوبات التعلم في القراءة باستخدام اختبار المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي من إعداد / عادل السعيد البنا (٢٠٠٢) ، وبعد التصحيح تم استبعاد (٢) حالة ، وبذلك أصبح أفراد العينة (ن = ٤٦) تلميذاً وتلميذة .

هـ– قامت الباحثة بتطبيق اختبار القدرة العقلية مستوى ٦ – ٨ سنة من إعداد / فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٩٨) ، وفي ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق

الاختبار ثم استبعاد (٥) حالة لحصول أفرادها على درجات متطرفة . وبذلك أصبح أفراد العينة (ن = ٤١) تلميذاً وتلميذة .

و- قامت الباحثة بعد ذلك بتطبيق قائمة تقدير التوافق للاطفال من إعداد / عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٨) ، من خلال المعلمين وشرح لهم الكيفية التي يتم بها استخدام القائمة ، وبعد تجميع القائمة من المعلمين وتصحيحها تم استبعاد (٤) حالات لحصول أفرادها على درجات موزونة تقابل درجة تائية أقل من (٤٠) ، مما يشير إلى وجود إعاقة انفعالية شديدة لديهم ، وبذلك أصبح أفراد العينة (ن = ٣٧) تلميذاً وتلميذة .

ز- واستناداً إلى محك المؤشرات العصبية التي ترتبط غالباً بالأنماط السلوكية التي تصدر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع ، من إعداد / عبد الوهاب كامل (١٩٨٩) ، بطريقة فردية على أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، وفي ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار تم استبعاد (٥) حالات لحصول أفرادها على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق الدرجة العادية والتي تتراوح من (صفر – ٢٥) ، بالإضافة إلى استبعاد (٢) حالة لحصولها على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق الدرجة المرتفعة وهي درجة كلية تزيد عن الدرجة (٥٠)، مما يشير إلى معاناة التلميذ من مشكلات في التعلم في ظروف الفصل الدراسي العادي ترجع إلى وجود اضطرابات نيورولوجية حادة ، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (ن =٣٠) تلميذاً وتلميذة حصلوا على درجات كلية تتراوح من (٢٦ – ٥٠) مما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون فعلاً من صعوبات تعلم (١٦ تلميذاً ، ١٤ تلميذة) ، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، وتم تطبيق أدوات قياس متغيرات الدراسة الأساسية (التسمية السريعة – الذاكرة العاملة – بالاضافة الى درجات الفهم القرائى من التطبيق السابق)على المجموعات الثلاثة .

ح- إجراء المجانسة بين أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة فى القياس القبلى في : العمر الزمنى والذكاء ، ومتغيرات الدراسة الأساسية .

ط- تطبيق برنامج الدراسة على المجموعة التجريبية الأولى بطريقة التكرار الآلى والتجريبية الثانية باستخدام بعض استراتيجات التذكر .

ك- القياس البعدى لمتغيرات الدراسة الأساسية ثم تحليل النتائج بالأساليب الإحصائية المناسبة وتفسيرها .

ثالثا : أدوات الدراسة :

١- قائمة تقدير التوافق للأطفال: تعريب:عبدالوهاب كامل (١٩٨٨)

٢- اختبار المسح النيورولوجى السريع: تعريب:عبدالوهاب كامل (١٩٨٩)

٣- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم

تعريب: مصطفى كامل (١٩٩٠)

٤- اختبار القدرة العقلية للأطفال (من ٦ إلى ٨ سنوات):

اعداد: فاروق عبدالفتاح موسى (١٩٩٨)

٥- مقياس المستوى الاجتماعى الثقافى/ الاقتصادى:

إعداد: عادل السعيد البنا (٢٠٠٢)

٦- اختبار تشخيص صعوبات القراءة والفهم القرائى : إعداد: الباحثة

(ملحق رقم ١)

- الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس الفهم القرائي وتشخيص صعوبات القراءة التي يعاني منها التلاميذ بالصف الثانى الابتدائى ، بالنسبة للقراءة الصامتة ، والجهرية من خلال التعرف على جوانب القصور والقوة لدى هؤلاء التلاميذ .

- وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من ٨٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي :

البعد الأول : التعرف على المفردات : ويحتوي على ٤٠ عبارة .

البعد الثاني : فهم المفردات : ويحتوي على ١٠ عبارات .

البعد الثالث : فهم الجملة : ويحتوي على ١٠ عبارات .

البعد الرابع : **القراءة الصامتة :** ويحتوي على ٢٠ عبارة مقسمة على ٥ قطع للقراءة الصامتة كل فقرة تحتوي على ٤ عبارات خاصة بها .

- تصحيح الاختبار :

يتكون الاختبار من ٨٠ عبارة وتعطي كل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة والإجابة الخاطئة تعطى صفر وبذلك تبلغ الدرجة الكلية على الاختبار ٨٠ درجة . ويتم تفسير الدرجة على الاختبار في ضوء جدول معايير الأداء الخاص بكل صف دراسي من الصفوف الدراسية التي يطبق عليها الاختبار .

- **الصدق :**

- **صدق المحك الخارجي :**

قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار من خلال مقارنة درجات الاختبار بدرجات التلاميذ في مادة اللغة العربية في نصف العام، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قيمته ٠,٨١ وهي قيمة مرتفعة وموجبة مما يدل على صدق الاختبار .

- **الثبات :**

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق :

١- إعادة التطبيق Test – Retset تم تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ن = (٥٠) تلميذا وتلميذة ، تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني

جدول رقم (٢) يوضح معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني

المسلسل	أبعاد الاختبار	معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني
١	التعرف	٠,٧٨**
٢	فهم الكلمة	٠,٦٣**
٣	فهم الجملة	٠,٨٢**
٤	القراء الصامتة	٠,٧٣**
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٦**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط موجبة وهذا يعني أن الاختبار بأجزائه الفرعية قد أظهر قدرا مناسبا من الثبات بحيث يمكن الاعتماد عليه .

٢- الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ : وكان الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ هو ٠,٧٢ ويعتبر دالا بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار .

- الاتساق الداخلي :

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط الداخلية للأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من الصدق الداخلي للاختبار ، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٤) يوضح معاملات الارتباط الداخلية للاختبارات الفرعية لاختبار القراءة الصامتة

م	الاختبارات الفرعية	١	٢	٣	٤	٥
١	التعرف	-	-	-	-	-
٢	فهم الكلمة	٠,٦٦**	-	-	-	-
٣	فهم الجملة	٠,٥٩**	٠,٧٤**	-	-	-
٤	فهم الفقرة	٠,٧١**	٠,٧٦**	٠,٦٩**	-	-
٥	الدرجة الكلية	٠,٦٨**	٠,٧٩**	٠,٧٠**	٠,٧٣**	-


** دال عند مستوى ٠,٠١

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة وموجبة بما يدل على ثبات الاختبار

- حساب معايير الزمن التجريبي للاختبار :

اختير عشوائيا ٥٠ تلميذا وتلميذة وذلك من كل صف من الصفوف (الأول – الثاني – الثالث) ، وباستخدام ساعة إيقاف تم حساب متوسط الزمن لكل صف دراسي ، ومن خلالها تم حساب متوسط الزمن التجريبي للاختبار كما في الجدول التالي :

جدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية للزمن في الصفوف الثلاثة (الأول – الثاني – الثالث) الابتدائي على اختبار الفهم القرائي

	الصف الأول الابتدائي		الصف الثاني الابتدائي		الصف الثالث الابتدائي	
	م	ع	م	ع	م	ع
الزمن بالدقائق للاختبار ككل	٥١,٩٦ = ٥٢ تقريباً	٤,٨٣	٣٩,٥٩ = ٤٠ تقريباً	٤,٠٦	٣٤,٧٩ = ٣٥ تقريباً	٣,٨٢

– حساب معايير الأداء :

اختير عشوائياً ٥٠ تلميذا وتلميذة وذلك من كل صف من الصفوف (الاول – الثاني – الثالث) الابتدائي ، وتم حساب درجات الاداء ، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى كل صف من الصفوف الثلاثة .

جدول رقم (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الصفوف الثلاثة (الاول – الثاني – الثالث) الابتدائي على اختبار الفهم القرائي

	الصف الأول الابتدائي		الصف الثاني الابتدائي		الصف الثالث الابتدائي	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١- التعرف	٢٥,٣١	١١,٠٥	٢٨,٥٧	٧,١٦	٣٠,٨٣	٧,٢٦
٢- فهم الكلمة	٦,٥٥	٢,١٢	٦,٤١	١,٧١	٨,٢٩	١,٤٥
٣- فهم الجملة	٤,٨٧	٣,٠٧	٦,٠٨	٢,٤٣	٨,٥١	١,٣٦
٤- القراءة الصامتة	٥,٠١	٥,٠١	١١,٠٩	٤,٨٢	١٥,٠٨	٣,٩٨
٥- الدرجة الكلية	٤١,٧٤	١٥,٦٧	٥٢,٢٩	١١,٨٣	٦٢,٨٩	٨,٩٤

– معايير الصفوف الدراسية :

طبق الاختبار على ثلاثة صفوف دراسية متتالية هي الصف الاول الابتدائي، والصف الثاني الابتدائي، والصف الثالث الابتدائي بحيث تكون عينة الدراسة من تلاميذ الفرقة الوسطي وهم تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وذلك للتحقق من محك التباعد في التشخيص وللحصول على تلاميذ الصف الثاني لابتدائي ذوى صعوبات القراءة يتم إجراء الخطوات التالية :

١ – نقارن متوسط الأداء للصف الثاني بمتوسط الأداء للصف الأول الابتدائي .

٢- يدخل ضمن العينة التلميذ الذي يكون بالصف الثاني الابتدائي و الذي تقل درجته عن متوسط الفرقة الاولى ، حيث يكون متخلف بمقدار عام دراسي كامل عن باقي زملائه .

٧- اختبار التسمية السريعة : إعداد الباحثة (ملحق رقم ٢)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التسمية السريعة من خلال عدة ابعاد هي : التسمية السريعة للحروف والتسمية السريعة للكلمات والتسمية السريعة للأرقام والتسمية السريعة

للصور ، وكل بعد يشتمل على ١٠ سلاسل للحروف أو الكلمات أو الأرقام أو الصور وكل سلسلة بها خمسة وحدات ، ويتم قياس الاداء من خلال حساب زمن الاداء والدرجة وعدد الأخطاء كمؤشر للدقة والسرعة .

- الثبات : -

- **إعادة تطبيق الاختبار :** قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الثانى الابتدائي ثم إعادة تطبيق الاختبارات بفاصل زمني قدره (٢١ يوم) وذلك لحساب ثبات الاختبار عن طريق حساب الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للأبعاد الفرعية والدرجات الكلية للاختبار ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (٧) قيم معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لاختبار التسمية السريعة للصف الثاني الابتدائي

الأبعاد	معاملات الارتباط
الحروف	٠,٧٥ **
الكلمات	٠,٨٢ **
الأرقام	٠,٦٨ **
الصور	٠,٧٣ **
الدرجة الكلية	٠,٧١ **

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني سواءاً للأبعاد الفرعية للاختبار، أو للدرجة الكلية موجبة ودالة، وهي قيم مرتفعة تكفي للدلالة على ثبات الاختبار .

- طريقة ألفا – كرونباخ :

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق معادلة " ألفا كرونباخ " وذلك على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى

الابتدائي ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات (معاملات ألفا) التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (٨)

قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد اختبار التسمية السريعة للصف الثاني الابتدائي باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" لقياس الثبات

الأبعاد	معاملات الارتباط (ألفا)
الحروف	٠,٦٨
الكلمات	٠,٧٢
الأرقام	٠,٦٢
الصور	٠,٦١
الدرجة الكلية	٠,٦٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وموجبة وذلك يدل على أن اختبار التسمية السريعة يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات .

- **الصدق** : تم حساب الصدق باستخدام طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بند أو سلسلة المعلومات والدرجة الكلية للبعد وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٥٦ الى ٠,٨٦ ، وهى قيم مرتفعة ودالة وموجبة وتدل على صدق الاختبار .

ثانياً : الاتساق الداخلي :

للتأكد من الاتساق (التجانس) الداخلي لاختبار التسمية السريعة للصف الثاني الابتدائي قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية للاختبار و الدرجة الكلية على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية التي حصلت عليها الباحثة .

جدول رقم (٩) قيم معاملات الارتباط بين درجات

أبعاد اختبار التسمية السريعة للصف الثاني الابتدائي

م	الأبعاد الفرعية	١	٢	٣	٤	٥
١	الحروف	–				
٢	الكلمات	٠,٨٤	–			
٣	الأرقام	٠,٧٣	٠,٨٣	–		
٤	الصور	٠,٧٢	٠,٧٧	٠,٨١	–	
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٨	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٨١	–

جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معـــاملات الارتبـــاط الداخليـــة للأبعـــاد والدرجة الكلية للاختبار موجبة ودالة، وذلك يشير إلى التجانس الداخلي للاختبار .

- تصحيح الاختبار :

يتم إعطاء درجة واحدة لكل حرف أوكلمة أو رقم أو شكل يقوم التلميذ بتــسميتها بطريقة صحيحة، ثم يتم حساب الدرجة الكلية على الاختبار بجميع أبعاده الفرعية وكـــذلك يتم حساب عدد الأخطاء على الاختبار ككل وكذلك حساب زمن الاداء على الاختبار بجميع أبعاده وتؤخذ جميعاً فى الاعتبار كمؤشرات للتسمية السريعة .

٨- اختبارات الذاكرة العاملة : إعداد الباحثة (ملحق رقم ٣)

يتبع كل من " لوريا Louria " و" داز Das " و " ستيرنبرج Sternberg " فـــي قياس الذاكرة العاملة أسلوب تقديم قوائم من المفردات (أعداد ، كلمات ، رموز ، أشكال) تسمي مجموعة الحفظ وذلك لفترة زمنية محددة ثم يلي ذلك اختبار اســترجاع لمجموعـــة القوائم التي سبق عرضها من خلال طريقتين في الإجابة هما الاستدعاء والذي يقاس بعـــدد الاستجابات الصحيحة (أعداد ، كلمات ، رموز ، أشكال) والتعرف الذي يقاس باختيـــار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات . (عادل العدل ، ٢٠٠٠ ، ٢٨٩ – ٢٩٠)

و تهدف هذه الاختبارات إلي قياس الذاكرة العاملة لدى تلاميــذ الـصــف الثــاني الابتدائي وذلك في ضوء نموذج " بـــادلي Baddely " للـــذاكرة العاملـــة وفـــي ضـــوء خصائصها من حيث مدة الاحتفاظ بالمعلومات وسعة الاستيعاب وقيامها بوظيفتي التخـــزين والتجهيز معاً للمعلومات .

- وصف الاختبارات :

يمكن وصف اختبارات الذاكرة العاملة في صورتها النهائية على النحو التالي :

تشتمل اختبارات الاستدعاء والتعرف على أربعة مهام أو اختبارات فرعية وهي اختبار الأعداد واختبار الكلمات واختبار الحروف واختبار الصور وذلك كما يلي :

١- **اختبار الأعداد** : وهو عبارة عن (٣) قوائم كل قائمة تحتوي على (٦) أعداد وكل عدد يتكون من رقم واحد أو رقمين على الأكثر ، ثلاثة أعداد منها فردية ، والثلاثة أعداد الأخرى زوجية وتعرض كل قائمة على التلميذ لمدة زمنية محددة (١٢ ثواني) ويطلب منه حفظ هذه الأعداد بعد تصنيفها في فئات ثم بعد ذلك يقاس الاستدعاء بعدد الأعداد التي يستطيع التلميذ ذكرها وكتابتها بشكل صحيح في صفحة الإجابة بعد إخفاء القائمة وتعطي درجة لكل عدد صحيح يقوم التلميذ بكتابته ، ويقاس التعرف من خلال تقديم هذه الأعداد المعروضة ضمن أعداد أخرى في صفحة مستقلة ويقوم التلميذ بوضع علامة (√) على العدد الذي سبق عرضه عليه أو الذي شاهده مسبقا بالقائمة ، وتعطي درجة لكل عدد صحيح يتعرف عليه التلميذ وتخصم درجة لكل عدد خطأ وذلك لاستبعاد استخدام التلميذ لأسلوب المحاولة والخطأ .

٢- **اختبار الكلمات** : وهو عبارة عن (٣) قوائم كل قائمة تحتوي على (٦) كلمات تربط كل ثلاث منها صفة مشتركة مثلا فاكهة ، خضروات ، ملابس ، وسائل مواصلات ، مهن ، حيوانات ، أدوات كتابية ، أجهزة كهربائية ، أساس منزلي ، وتعرض كل قائمة على التلميذ لمدة زمنية محددة (١٥ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الكلمات بعد تصنيفها في فئات وبعد ذلك يقاس كل من الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد .

٣- **اختبار الرموز** : وهو عبارة عن (٣) قوائم كل قائمة تحتوي على (٦) رموز جميعها من الحروف الأبجدية للغة العربية ، يتشابه كل اثنان منها في الشكل بعد حذف النقط ، وتعرض كل قائمة على التلميذ لمدة زمنية محددة (١٣ ثواني) ويطلب منه حفظ هذه الرموز بعد تصنيفها في فئات وبعد ذلك يقاس كل من الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد .

٤- **اختبار الصور** : وهو عبارة عن (٣) قوائم كل قائمة تحتوي علي (٦) صور ، تربط كل ثلاث صور منها صفة مشتركة مثل اختبار الكلمات . وتعرض كل قائمة على التلميذ لمدة زمنية محددة (١٤ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الصور بعد تصنيفها في فئات ويتم معرفة اسم كل صورة شفهيا ولم يدون الباحث اسم كل صورة أسفل الصورة حتى يركز التلميذ على الصورة أو الشكل وليس الكلمة (الاسم) ، ثم بعد ذلك يتم قياس الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد .

– تقدير الدرجات :

- اختبار الاستدعاء :

يعطى التلميذ درجة عن كل مفردة يقوم بكتابتها بشكل صحيح في صفحة الإجابة في جميع الاختبارات (أعداد – كلمات – رموز – صور) بأي ترتيب يراه ولكن مع مراعاة الجمع بين المفردات التي تجمعها صفة مشتركة بكل قائمة تحقيقاً لشرط المعالجة .

(الدرجة القصوى = ٤ أبعاد × ٣ قوائم × ٦ مفردات = ٧٢ درجة)

- اختبار التعرف :

يعطى التلميذ درجة لكل مفردة يقوم بوضع علامة (√) عليها بطريقة صحيحة ويخصم منه درجة لكل مفردة يقوم بوضع علامة (√) عليها بطريقة خاطئة وذلك لاستبعاد استخدام التلميذ لأسلوب المحاولة والخطأ .

(الدرجة القصوي = ٤ أبعاد × ٣ قوائم × ٦ مفردات = ٧٢ درجة)

الكفاءة السيكومترية للاختبارات :

أولاً : الصدق :

- صدق المقارنة الطرفية :

نظراً لوجود علاقة إيجابية بين الذاكرة والتحصيل الدراسي كما أشارت الدراسات (GATHERCOLE & PICKERING,2000 (ROMALNVILLE , 1994) (منير حسن جمال ، ٢٠٠٥) ، فقد قامت الباحثة بتحديد أعلى ٣٠ ٪ ، وأقل ٣٠ ٪ في متوسط درجات التلاميذ في التحصيل الدراسي في اختبارات منتصف العام الدراسي

٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ ، والذي يعتبر ميزان خارجي للاختبارات الحالية ، وبإيجاد الدرجات المقابلة للمجموعتين في الاختبارات الحالية ، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " كما هو موضح بالجدول التالي .

جدول رقم (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمرتفعين

والمنخفضين في الميزان لاختبارات الذاكرة العاملة للصف الثاني الابتدائي (ن = ٥٠)

الاختبارات	أعلى ٣٠ ٪ (ن = ١٥)		أقل ٣٠ ٪ (ن = ١٥)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستدعاء	٦٢,٨٠	٤,٦٥	٣٨,٠٨٧	٦,٦٤	١٠,٠١	٠,٠١
التعرف	٦٤,٢٦	٤,٩٢	٤١,٠٥	٦,٣٠	٩,٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ت " دالة وهذا يدل على أن اختبارات الذاكرةالعاملة لها قدرة تمييزية بين للمستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة للقدرات المقاسة وهذا يدل على أن هذه الاختبارات صادقة في قياس ما وضعت لقياسه .

ثانياً : الاتساق الداخلي :

لتأكد من الاتساق (التجانس) الداخلي لاختبارات الذاكرة العاملة للصف الثاني الابتدائي قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية للاختبارات ككل وكذلك الدرجات الكلية على مجموعة من التلاميذ (ن = ١٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية التي حصلت عليها الباحثة .

جدول رقم (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد اختبارات الذاكرة العاملة للصف الثاني الابتدائي

م	الاختبارات	الأبعاد الفرعية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	الاستدعاء	أعداد	–									
٢		كلمات	٠,٩٦	–								
٣		رموز	٠,٩٧	٠,٩٣	–							
٤		صور	٠,٩٤	٠,٩٦	٠,٩١	–						
٥		كلي	٠,٩٨	٠,٩٨	٠,٩٧	٠,٩٧	–					
٦	التعرف	أعداد	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٨٤	٠,٨٦	٠,٨٨	–				
٧		كلمات	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٨٣	٠,٨٤	٠,٩٣	–			
٨		رموز	٠,٨٥	٠,٨٥	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٩٦	٠,٩٠	–		
٩		صور	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٧٦	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٨٨	٠,٩٤	٠,٨٥	–	
١٠		كلي	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٨٤	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٩٧	٠,٩٨	٠,٩٦	٠,٩٥	–

جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد والدرجات الكلية للاختبارات موجبة ودالة وذلك يشير إلى التجانس الداخلي للاختبارات .

ثالثاً : الثبات :

● إعادة تطبيق الاختبارات :

قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الثاني الابتدائي، ثم إعادة تطبيق الاختبارات بفاصل زمني قدره (٢١ يوم) وذلك لحساب ثبات الاختبارات عن طريق حساب الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للأبعاد الفرعية والدرجات الكلية للاختبارات . والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (١٢)

قيم معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني
لاختبارات الذاكرة العاملة للصف الثاني الابتدائي

الاختبارات	الأبعاد	معاملات الارتباط (ألفا)
الاستدعاء	أعـــداد	٠,٦٣
	كلمـــات	٠,٦٥
	رمـــوز	٠,٦٨
	صـــور	٠,٧٢
	الدرجـة الكلية	٠,٧١
التعرف	أعـــداد	٠,٦٦
	كلمـــات	٠,٨٠
	رمـــوز	٠,٧١
	صـــور	٠,٧٥
	الدرجة الكلية	٠,٧٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني سواءاً للأبعاد الفرعية للاختبارات أو للدرجات الكلية موجبة ودالـة، وهي قيم مرتفعة تكفي للدلالة على ثبات الاختبارات .

- **طريقة ألفا – كرونباخ :**

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبارات عن طريق معادلة " ألفا كرونباخ " وذلـك على مجموعة من التلاميذ (ن = ١٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الابتدائي، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات (معاملات ألفا) التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (١٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد اختبارات الذاكرة العاملة
للصف الثاني الابتدائي باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" لقياس الثبات

الاختبارات	الأبعاد	معاملات الارتباط (ألفا)
الاستدعاء	أعـــداد	٠,٦٣
	كلمـــات	٠,٦٥
	رمـــوز	٠,٦٨
	صـــور	٠,٧٢
	الدرجة الكلية	٠,٧١
التعرف	أعـــداد	٠,٦٦
	كلمـــات	٠,٨٠
	رمـــوز	٠,٧١
	صـــور	٠,٧٥
	الدرجة الكلية	٠,٧٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وموجبة وذلك يدل على أن اختبارات عمليات الذاكرة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات .

رابعاً : معايير الاختبارات :

أ – معايير الزمن :

قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات على مجموعة من التلاميذ (ن = ١٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وذلك لحساب معايير الزمن المناسب لكل اختبار من اختبارات الذاكرة العاملة من حيث أزمنة عرض القوائم وأزمنة الإجابة ، حيث قامت الباحثة أثناء التطبيق وبمساعدة مجموعة من الباحثين بتسجيل زمن العرض الذي استغرقه كل تلميذ في قراءة كل قائمة وكذلك زمن الإجابة الذي استغرقه كل تلميذ في كل قائمة بكل اختبار فرعي من اختبارات الذاكرة العاملة . ثم قامت الباحثة بعد ذلك بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الأزمنة للوصول إلى الزمن المناسب لعرض كل قائمة بكل اختبار والزمن المناسب للإجابة عليها .

ويوضح جدول رقم (٢٠) معايير أزمنة العرض ، جدول رقم (٢١) معايير أزمنة الإجابة لكل قائمة بكل اختبار فرعي من اختبارات عمليات الذاكرة والمتوسط النهائي لزمن العرض وزمن الإجابة على قوائم كل بعد من الأبعاد الفرعية لاختبارات عمليات الذاكرة .

جدول رقم (١٤) معايير أزمنة العرض لقوائم اختبارات الذاكرة العاملة للصف الثاني الابتدائي " الزمن بالثواني " (ن = ١٠٠)

الاختبارات	الأبعاد		القوائم ١	٢	٣	متوسط زمن العرض للقائمة بكل بعد
الاستدعاء والتعرف	أعداد	م	١٢,٣	١٢,٣	١١,٩	١٢,٢ = ١٢
		ع	٢,٥	١,٩	١,٧	
	كلمات	م	١٥,٥	١٤,٧	١٤,٨	١٥,٠٠ = ١٢
		ع	٢,١	١,٩	٢,٣	
	رموز	م	١٣,٢	١٢,٧	١٢,٥	١٢,٧ = ١٣
		ع	٢,٤	١,٧	١,٨	
	صور	م	١٤,٤	١٤,٥	١٤,٤	١٤,٢ = ١٤
		ع	٣,١	٢,٩	٢,١	

جدول رقم (١٥)

معايير أزمنة الإجابة لقوائم اختبارات الذاكرة العاملة للصف الثانى الابتدائي " الزمن بالثواني " (ن = ١٠٠)

الاختبارات	الأبعاد		القوائم ١	٢	٣	متوسط الإجابة للقائمة بكل بعد
الاسترجاع	أعداد	م	١٤,٦	١٤,٤	١٤,١	١٤ = ١٤,٣
		ع	٣,٢	٣,٠٠	٢,٨	
	كلمات	م	١٥,٣	١٥,٣	١٤,٩	١٥ = ١٥,١
		ع	٣,١	٢,٨	٢,٩	
	رموز	م	١٢,٢	١٢,١	١١,٨	١٢ = ١١,٩
		ع	٢,٦	٢,٤	٢,٧	
	صور	م	١٦,٤	١٦,٢	١٥,٩	١٦ = ١٦,١
		ع	٤,٤	٣,٩	٣,٧	
التعرف	أعداد	م	١٤,٢	١٣,٨	١٣,٧	١٤ = ١٣,٨
		ع	٣,٢	٣,٤	٢,٨	
	كلمات	م	١٢,٢	١٢,٣	١١,٨	١٢ = ١١,٩
		ع	٢,٢	٢,٣	١,٩	
	رموز	م	١٢,٥	١٢,٢	١٢,٠٠	١٢ = ١٢,٢
		ع	٣,٣	٣,٤	٢,٨	
	صور	م	١٣,٢	١٢,٨	١٢,٩	١٣ = ١٢,٨
		ع	٣,٧	٢,٩	٣,٢	

٩- البرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة : اعداد الباحثة (ملحق رقم ٤ CD)

قامت الباحثة باعداد تدريبات التكرار وكذلك بعض استراتيجيات الذاكرة لقوائم من الحروف والأرقام والكلمات والصور من خلال برنامج powerpoint حيث يتم عرضها على التلاميذ بواسطة شاشة عرض data show استناداً إلى بعض الافتراضات الأساسية ومنها :

أ- بالنسبة لتدريبات التكرار :

- أن القراءة الماهرة تتطلب القدرة على التعرف على الكلمات فى جزء من الثانية وأن هناك علاقة قوية بين سرعة التسمية والقدرة القرائية. (Lemoin et al,1993)
- أن الآلية automaticity فى معالجة المعلومات تعنى أن المعلومات التى يتم تقديمها للتلاميذ بقليل من الانتباه تتطلب الكثير من التكرار. (Samuels, 1994)
- وبما أن ذلك قد يتطلب كثير من الوقت والجهد فمن المحتمل أن يقدم الكمبيوتر حلولا مباشرة، فالكمبيوتر يسمح للتلاميذ العمل باستقلالية فى خطواتهم مع التكرار. وبرامج التعلم بالكمبيوتر عامة تعتبر فعالة ومؤثرة.

(Adams,1990; Samuels,1997)

ب- بالنسبة لاستراتيجيات الذاكرة :

يكشف " جابر عبد الحميد " عن نتيجة هامة وهي أن الذين يتقنون مادة تعليمية بسرعة أكبر ، ويحتفظون بها فترة أطول يستخدمون استراتيجيات أكثر تفصيلاً وتقدماً لحفظ وتذكر المادة؛ وهي معينات الذاكرة . وأن الحفظة الأقل فاعلية يستخدمون عادة عمليات الحفظ الصم أي أنهم يكررون ما يريدون تذكرة المرة بعد المرة حتى يعتقدون أنه ثبت في ذاكرتهم ، كما يرى أن استراتيجيات الذاكرة يمكن أن تدرس بحيث يستطيع التلاميذ استخدامها على نحو مستقل عن المدرس أي أن التلاميذ يستطيعون أن ينموا أنساقهم بحيث يصنعون روابطهم بأنفسهم .

(جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٩ ، ٣٠٢ – ٣٠٣)

ويشير " فتحي الزيات " إلى أن استراتيجيات الذاكرة تؤدي إلى :

١ – الألفة بالمفاهيم .

٢ – تركيز الانتباه .

٣ – استخدام مستويات أعمق للتجهيز والمعالجة .

٤ – استخدام الدلالات أو التلميحات المميزة .

٥ – التركيز على الاستراتيجيات الفعالة .

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨أ ، ٤٠٥ – ٤٠٦)

- أهداف البرنامج :

بناء على الافتراضات السابقة يعتبر الهدف العام من تطبيق البرنامج التدريبي هو تدريب أفراد المجموعة التجريبية الأولى على تدريبات التكرار باستخدام الكمبيوتر وأيضاً تدريب أفراد المجموعة التجريبية الثانية على استراتيجيات الذاكرة (التسميع Rehearsal والتنظيم Organization) ، وذلك بهدف تحسين متغيرا ت : التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالحلقة الأولى من التعليم الاساسى .

- زمن التطبيق :

استغرق زمن تطبيق البرنامج التدريبي ستة أسابيع (شهر ونصف) بواقع أربعة جلسات لكل أسبوع للمجموعتين التجريبية الأولى جلستان أسبوعياً ، والمجموعة التجريبية الثانية جلستان أسبوعياً بإجمالي (١٢) جلسة تدريبية لكل مجموعة على مدى ستة أسابيع وكانت كل جلسة تستغرق حوالي ٤٥ دقيقة ولقد تم تطبيق البرنامج على المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على النحو التالي :

- المجموعة التجريبية الأولى : تلقت تدريبات التكرار وطبقت عليها الجلسات أيام الأحد والثلاثاء من كل أسبوع .
- المجموعة التجريبية الثانية : تلقت التدريب على بعض استراتيجيات الذاكرة وطبقت عليها الجلسات أيام الإثنين والأربعاء من كل أسبوع .

واحتوت كل جلسة على أربعة محاور رئيسية أثناء التطبيق :

١- الصور : حيث كان يتم عرض عشرة صور بكل جلسة من البيئة المحيطة بالتلميذ خاصة البيئة المدرسية .

٢- الأرقام : حيث تم عرض عشرة أرقام بكل جلسة على التلاميذ في إطار المقرر الدراسي .

٣- الحروف : حيث تم عرض عشرة حروف بكل جلسة على التلاميذ .

٤- الكلمات : وانقسمت الكلمات إلى

أ - كلمات منتظمة (عشرة كلمات بكل جلسة) .

ب- كلمات غير منتظمة (عشرة كلمات بكل جلسة) .

وقبل البدء في الجلسة الجديدة كان يتم عرض جميع الجلسات السابقة بمحتوياتها كنوع من التكرار، وذلك وفق الاستراتيجيات الخاصة بكل مجموعة تجريبية .

الاستراتيجيات والأساليب المتبعة :

استخدمت الباحثة في تطبيقها للبرنامج بعض الاستراتيجيات المعرفية لتقوية وتحسين التذكر والفهم القرائي وسرعة التسمية . وأيضاً تم استخدام بعض الفنيات السلوكية والتي كانت بمثابة فنيات ذات تأثير إيجابي مساهم في رفع كفاءة تطبيق البرنامج ؛ ومن هذه الاستراتيجيات المعرفية استراتيجية التسميع واستراتيجية التنظيم .

- الأدوات والوسائل المستخدمة:

راعت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التأكيد على المثيرات الحسية خاصة البصرية والتي تؤثر بدور كبير على كفاءة التذكر والفهم القرائي وسرعة التسمية ؛ حيث تم تطبيق جلسات البرنامج بواسطة استخدام :

١- شاشة عرض كبيرة بواسطة جهاز الكمبيوتر .

٢- بطاقات ملاحظة لكل تلميذ من أفراد العينة التجريبية لمتابعة مدى تقدم كل تلميذ من المجموعتين التجريبيتين أثناء تنفيذ الجلسات .

٣- استناداً إلى نظرية التدعيم الإيجابي كان يتم في نهاية كل جلسة تدريبية توزيع جوائز عينية على أفراد العينة التجريبية كنوع من التشجيع والإثابة وذلك لخلق جو من التنافس الإيجابي فيما بينهما ومكافأة المتميز منهم .

- إجراءات التقييم :

تم تقييم البرنامج التدريبي بعد نهاية التطبيق بدراسة مدى تأثيره في المتغيرات التابعة بالدراسة الحالية وهي (الفهم القرائي ، الذاكرة العاملة ، التسمية السريعة) وذلك من خلال القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمقارنة فيما بينهما ، وأيضاً المقارنة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة وذلك لأفراد العينة من ذوي صعوبات القراءة .

رابعاً - الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : المتوسطات والانحرافات المعيارية ، معامل الارتباط ، تحليل التباين الاحادى ، اختبار " ت " ، اختبار " شيفيه " ، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

- نتائج الدراسة

اولا - الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة :

جدول رقم (١٦)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الثلاث للدراسة على متغيرات الدراسة الأساسية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير الرئيسي	الأبعاد	المجموعة الضابطة				المجموعة الأولى				المجموعة التجريبية الثانية			
		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التسمية السريعة	الزمن	١١,٣٠	٢,٧	١٧,١٠	٣,٣٠	١٥,٢	٣,١٩	١٤,٨	٢,٦٦	١٤,٧٠	٢,٧١	١٤,٤	٢,٤١
	الدرجة	١٢٨,٤٠	١٤,٩٠	١٣١,٢٠	١٤,٠٩	١٢٢,٨	١٦,٣١	١٤٩,٨٠	٩,٣٩	١٢٦,٨	١٣,٣٤	١٤٥,٢	٧,٤٨
	الأخطاء	٧١,٢	١٥,٣	٦٨,٨٠	١٤,٠٨	٧٧,٢	١٦,٣٨	٥٠,٢	٩,٣٩	٧٣,٢	١٣,٣٠	٥٤,٨	٧,٤٥
الذاكرة العاملة	استدعاء أعداد	٧,٥٠	٢,٦٩	٧,٩٠	٢,٥٦	٧,٩٠	٢,١١	١٤,٤	٢,٨٣	٧,٥	٣,١٥	١٧,٢	٤,١٣
	استدعاء كلمات	٨,٥٠	٣,٨١	٩,٠٠	٣,١١	٨,٦٠	٣,٠٢	١٤,٩٠	٢,٨٤	٧,٩	٢,٩٨	١٦,٤	٣,٩٣
	استدعاء حروف	٧,٧٠	٣,٥٣	٨,٠٠	٤,٨	٧,٩٠	٢,١٩	١١,٩٠	٢,٧٥	٨,٠٠	٣,١٢	١٤,١	٣,٦٤
	استدعاء صور	٧,٥٠	٤,٣٠	٧,٩٠	٢,٥٣	٨,٣٠	٣,١٤	١٣,٨٠	٣,٥١	٨,٩	٤,٢٣	١٥,٨	٤,١١
	تعرف أعداد	٧,٤٠	١,٣٥	٨,٠٠	٢,٣٣	٨,١	٤,٠٢	١٤,٦٠	٤,٣١	٧,٩٠	٣,١٦	١٦,١	٢,٩٨
	تعرف كلمات	٨,٣٠	٣,٠٩	٨,١٠	٢,٩٥	٧,٩٠	٢,١٣	١٢,١	٤,٦٦	٨,٠٠	٤,٠١	١٤,٨٠	٣,٨٨
	تعرف حروف	٧,٨٠	٤,٤٤	٨,٢	٤,٦١	٨,٠٠	٣,٠٣	١٣,٣	٤,٩٨	٧,٧٠	٢,٥٨	١٥,٥٠	٢,٤٥
	تعرف صور	٨,٠٠	٤,٠٨	٨,٤٠	٤,٢٥	٧,٤٠	٢,٦٤	١٣,٣	٣,٥٦	٨,٠٠	٣,١٢	١٦,٢	٤,١٣
الفهم القرائي	فهم المفردات	٤,٣٠	٢,١٦	٤,٧٠	٢,٢٦	٤,١٠	٢,١٧	٦,١	٢,٩٢	٤,٥٠	٢,٤١	٧,٤٠	٢,١٢
	فهم الجملة	٣,٠٠	١,٨٩	٣,٥٠	١,٤٣	٣,١٠	٢,٠٨	٦,٠٠	٢,٨٣	٣,١٠	٢,٢٨	٨,٠٠	١,٢٥
	القراءة الصامتة	٣,٠٠	٢,١١	٣,٢	٢,٥	٤,٣	٢,٧٦	١١,٨	٣,٢٢	٢,٩	١,٤٥	١٣,٦٠	٣,٦٣
	الكلية	١٠,٣٠	٤,٦٨	١٠,٤٠	٥,٥٣	١١,٧	٦,١٢	٢٤,٣٠	٧,٨٧	١٠,٥	٥,١٦	٢٩,٠٠	٦,١٩

ثانياً : نتائج الدراسة وتفسيرها :

- نتائج الفرض الأول للدراسة :

والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (تدريبات التكرار) في متغيرات : التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لصالح القياس البعدي ."

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق للعينة المرتبطة وذلك لإيجاد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة الأساسية وتحديد اتجاه هذه الفروق ، كما تم تحديد حجم التأثير لتدريبات التكرار الآلي على متغيرات الدراسة التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) كما يلي : -

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$$

حيث (t) تعني قيمة " ت " المحسوبة ، (df) تعني درجة الحرية .

(رشدي فام منصور ، ١٩٩٧ ، ٦٩)

والجدول التالي يوضح النتائج للمجموعة التجريبية الأولى (تدريبات التكرار) .

جدول رقم (١٧)

يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (تدريبات التكرار) في متغيرات الدراسة : التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي وقيمة " d " وحجم التأثير

المتغير الرئيسي	الأبعاد	القياس ن = ١٠	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d "	حجم التأثير
التسمية السريعة	الزمن	قبلي	١٥,٢	٣,١٩	١,٥٠	غير دالة	–	–
		بعدي	١٤,٨	٢,٦٦				
	الدرجة	قبلي	١٢٢,٨	١٦,٣١	٦,٦٩	٠,٠١	٤,٤٦	كبير
		بعدي	١٤٩,٨	٩,٣٩				
	الأخطاء	قبلي	٧٧,٢	١٦,٣٨	٦,٥٣	٠,٠١	٤,٣٥	كبير
		بعدي	٥٠,٢	٩,٣٩				
الذاكرة العاملة	استدعاء أعداد	قبلي	٧,٩٠	٢,١١	٦,٩٥	٠,٠١	٤,٦٣	كبير
		بعدي	١٤,٤	٢,٨٣				
	استدعاء كلمات	قبلي	٨,٦٠	٣,٠٢	٧,٣٩	٠,٠١	٤,٩٣	كبير
		بعدي	١٤,٩٠	٢,٨٤				
	استدعاء حروف	قبلي	٧,٩	٢,١٩	٦,٠٨	٠,٠١	٤,٠٥	كبير
		بعدي	١١,٩٠	٢,٧٥				
	استدعاء صور	قبلي	٨,٣٠	٣,١٤	٦,٨٢	٠,٠١	٤,٥٥	كبير
		بعدي	١٣,٨٠	٣,٥١				
	تعرف أعداد	قبلي	٨,١٠	٤,٠٢	١٠,٣	٠,٠١	٦,٨٧	كبير
		بعدي	١٤,٦٠	٤,٣١				
	تعرف كلمات	قبلي	٧,٩	٢,١٣	٣,٧٦	٠,٠١	٢,٥١	كبير
		بعدي	١٢,١	٤,٦٦				
	تعرف حروف	قبلي	٨,٠٠	٣,٠٣	٨,٥٤	٠,٠١	٥,٦٩	كبير
		بعدي	١٣,٢	٤,٩٨				
	تعرف صور	قبلي	٧,٤٠	٢,٦٤	٧,٢٣	٠,٠١	٤,٨٢	كبير
		بعدي	١٣,٣	٣,٥٦				
الفهم القرائي	فهم المفردات	قبلي	٤,٣٠	٢,١٧	٢,٥٨	٠,٠١	١,٧٢	كبير
		بعدي	٦,١	٢,٩٢				
	فهم الجملة	قبلي	٣,١٠	٢,٠٨	٣,٩٣	٠,٠١	٢,٦٢	كبير
		بعدي	٦,٠٠	٢,٨٣				
	القراءة الصامتة	قبلي	٤,٣	٢,٧٦	٦,١٨	٠,٠١	٤,١٢	كبير
		بعدي	١١,٨	٣,٢٢				
	الدرجة الكلية	قبلي	١١,٧	٦,١٢	٩,٧٨	٠,٠١	٦,٥٢	كبير
		بعدي	٢٤,٢٠	٧,٨٧				

درجة الحرية = ن – ١ = ١٠ – ١ = ٩

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (تدريبات التكرار) في جميع المتغيرات الأساسية (التسمية السريعة – الذاكرة العاملة – الفهم القرائي) وأبعادها الفرعية لصالح القياس البعدي ماعدا بعد الزمن في التسمية السريعة وهذا يشير إلى فعالية تدريبات التكرار في التأثير على متغيرات الدراسة الأساسية وتحسينها . وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من : سوانسون Swanson , (1999)، هوك و ديرل Hock & Daryl (2005) ، أوكيل وآخرون O'akill , et al , (2005) ، كاتينج وسكاربورف Cutting & Scarborough (2006) ، باورز Bowers (1995) ، دراسة سنيدر وداوني Snyder &Downey(1995)، جوسي وآرون Joshi & Aaron (2000) ، مانيس وآخرون Manis et al (2000) ، دراسة بلازا وكوهين Plazaa & Cohen (2004) ، كوباشي Kobayashi (2005) ، جونستون وكربي Johnston & Kirby (2006)، أوه وآخرون Awh et al , (1998) ، كان وآخرون Kane et al, (2001) ، هيتون وتوز Hutton & Towse (2001) ، ودمان وآخرون Woodman et al, (2003) ، سينيوريك وفرانس Seigneuric & France (2005) ، بادلي وآخرون Baddely et al , (2005) .

ومن خلال مقارنة قيمة " d " بالجدول المرجعي لتحديد مستوى حجم التأثير حيث إن حجم التأثير (٠,٢ضعيف ، ٠,٥ متوسط ، ٠,٨ فأكثر كبير)

(رشدي فام منصور ، ١٩٩٧ ، ٦٥)

نجد أن حجم التأثير كبير نتيجة لفعالية تدريبات التكرار في التأثير على متغيرات الدراسة الأساسية، ماعدا بعد الزمن بالنسبة للتسمية السريعة .

نتائج الفرض الثاني للدراسة :

والذي ينص على أنه : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيات الذاكرة) في متغيرات : التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لصالح القياس البعدي " .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق للعينة المرتبطة وذلك لإيجاد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة الأساسية وتحديد اتجاه هذه الفروق ، كما تم تحديد حجم التأثير لتدريبات استراتيجيات الذاكرة على متغيرات الدراسة التابعة ، والجدول التالي يوضح النتائج للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيات الذاكرة) .

جدول رقم (١٨)

يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيات الذاكرة) في متغيرات الدراسة : التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي وقيمة " d " وحجم التأثير

المتغير الرئيسي	الأبعاد	القياس ن = ١٠	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d "	حجم التأثير
التسمية السريعة	الزمن	قبلي	١٤,٧	٢,٧١	١,٤١	غير دالة	--	--
		بعدي	١٤,٤	٢,٤١				
	الدرجة	قبلي	١٢٦,٨٠	١٣,٣٤	٣,٢٥	٠,٠١	٢,١٦	كبير
		بعدي	١٤٥,٢	٧,٤٨				
	الأخطاء	قبلي	٧٣,٢	١٣,٣٠	٣,٢٧	٠,٠١	٢,١٧	كبير
		بعدي	٥٤,٨	٧,٤٥				
الذاكرة العاملة	استدعاء أعداد	قبلي	٧,٥	٣,١٥	١١,٦٨	٠,٠١	٧,٧٩	كبير
		بعدي	١٧,٢	٤,١٣				
	استدعاء كلمات	قبلي	٧,٩٠	٢,٩٨	٨,٩٦	٠,٠١	٥,٩٧	كبير
		بعدي	١٦,٤٠	٣,١٣				
	استدعاء حروف	قبلي	٨,٠٠	٣,١٢	٦,٢٨	٠,٠١	٤,١٩	كبير
		بعدي	١٤,١	٣,٦٤				
	استدعاء صور	قبلي	٨,١	٤,٢٣	١١,٢٥	٠,٠١	٧,٥	كبير
		بعدي	١٥,٨	٤,١١				
	تعرف أعداد	قبلي	٧,٩	٣,١٦	١١,٩٧	٠,٠١	٧,٩٨	كبير
		بعدي	١٦,١	٢,٩٨				
	تعرف كلمات	قبلي	٨,٠٠	٤,٠١	٩,٥٣	٠,٠١	٦,٣٥	كبير
		بعدي	١٤,٨٠	٣,٨٨				
	تعرف حروف	قبلي	٧,٧	٢,٥٨	١٠,٣٨	٠,٠١	٦,٩٢	كبير
		بعدي	١٥,٥	٢,٤٥				
	تعرف صور	قبلي	٨,٠٠	٣,١٢	١١,٥٤	٠,٠١	٧,٦٩	كبير
		بعدي	١٦,٢	٤,١٣				
الفهم القرائي	فهم المفردات	قبلي	٤,٥٠	٢,٤١	٧,٦٦	٠,٠١	٥,١١	كبير
		بعدي	٧,٤٠	٢,١٢				
	فهم الجملة	قبلي	٣,١	٢,٢٨	٧,٤٥	٠,٠١	٤,٩٧	كبير
		بعدي	٨,٠٠	١,٢٥				
	القراءة الصامتة	قبلي	٢,٩	١,٤٥	٧,٦٧	٠,٠١	٥,١١	كبير
		بعدي	١٣,٦٠	٣,٦٣				
	الدرجة الكلية	قبلي	١٠,٥	٥,١٦	١٠,٥٤	٠,٠١	٧,٠٣	كبير
		بعدي	٢٩,٠٠	٦,١٩				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيات الذاكرة) في جميع المتغيرات الأساسية (التسمية السريعة – الذاكرة العاملة – الفهم القرائي) وأبعادها الفرعية لصالح القياس البعدي، ماعدا بعد الزمن في التسمية السريعة وهذا يشير إلى فعالية تدريبات استراتيجيات الذاكرة في التأثير على متغيرات الدراسة الأساسية وتحسينها . وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من :– سوانسون (1999) , Swanson ،هوك و ديرل (2005) Hock &Daryl ، فلويد وآخرون (2006 , Floyd , et al) ، كاتينج وسكاربورف (2006) Cutting & Scarborough ، دراسة سنيدر وداونى (1995) Snyder &Downey ، جوسي وآرون (2000) Joshi & Aaron ، مانيس وآخرون (2000) Manis et al ، دراسة بلازا وكوهين Plazaa & Cohen (2004) ، كوباشي (2005) Kobayashi ، بوي وآخرون (2005 Bowey , et al) ، جونستون وكربي (2006 Johnston & Kirby) ،، أوه وآخرون (, Awh et al 1998) ، كان وآخرون (2001) Kane et al, ، هيوتون وتوز (Hutton & Towse 2001) ، ودمان وآخرون (2003) Woodman et al, ، سينيوريك وفرانس (2005) Seigneuric & France ، باديلي وآخرون (2005) , Baddely et al جزركول وآخرون (2006) , Gathercole, et al .

ومن خلال مقارنة قيمة " d " بالجدول المرجعي لتحديد مستوى حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير نتيجة لفعالية التدريب على استراتيجيات الذاكرة .

نتائج الفرض الثالث للدراسة :

والذي ينص على أنه : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة – التجريبية الأولى – التجريبية الثانية) في القياس البعدي في متغير التسمية السريعة .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اسلوب تحليل التباين الأحادى وذلك لإيجاد الفروق بين أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة – التجريبية الأولى – التجريبية الثانية) والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (١٩)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في القياس البعدي في متغير التسمية السريعة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
الزمن	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٤٢,٤٧ ٢١٦,٩ ٢٥٩,٣٧	٢ ٢٧ ٢٩	٢١,٢٣ ٨,٠٣	٢,٦٤	غير دالة
الدرجة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٨٧٧,٠٧ ٣٠٨٢,٨ ٤٩٥٩,٨٧	٢ ٢٧ ٢٩	٩٣٨,٥٣ ١١٤,١٨	٨,٢٢	٠,٠١
الأخطاء	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٨٧٧,٠٧ ٣٠٨٢,٨ ٤٩٥٩,٨٧	٢ ٢٧ ٢٩	٩٣٨,٥٣ ١١٤,١٨	٨,٢٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في القياس البعدي؛ في متغير التسمية السريعة وأبعاده الفرعية ماعدا بعد الزمن . ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة . والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (٢٠) يوضح قيم "ف" شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الدراسة الثلاثة في القياس البعدي في متغير التسمية السريعة (الدرجة – الأخطاء)

الأبعاد	المجموعات	١ م = ١٣١,٢	٢ م = ١٤٩,٨	٣ م = ١٤٥,٢
الدرجة	١- الضابطة	–	–	–
	٢- التجريبية الأولى	*١٨,٦	–	–
	٣- التجريبية الثانية	*١٤,٠٠	٤,٦	–
الأخطاء	المجموعات	١ م = ٦٨,٨	٢ م = ٥٠,٢	٣ م = ٥٤,٨
	١- الضابطة	–	–	–
	٢- التجريبية الأولى	*١٨,٦٠	–	–
	٣- التجريبية الثانية	*١٤,٠٠	٤,٦	–

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في بعد درجة التسمية السريعة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وكذلك بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية. على حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين وهذا يشير إلى فعالية كلاً تدريبات التكرار واستراتيجيات الذاكرة في تحسين درجة التسمية السريعة لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين ، وكذلك بالنسبة للأخطاء أدت التدريبات إلى تقليل عدد الأخطاء لدى كل من المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة . وتتفق النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من : باورز Bowers (1995) ، جوسي وآرون (Joshi & Aaron (2000 ، مانيس وآخرون (Manis et al (2000 ، دراسة بلازا وكوهين Plazaa & Cohen (2004) ، كوباشي (Kobayashi (2005 ، جونستون وكربي (Johnston & Kirby (2006 .

نتائج الفرض الرابع :

والذي ينص على أنه : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة – التجريبية الأولى – التجريبية الثانية) في القياس البعدي في متغير الذاكرة العاملة .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الاحادى وذلك لإيجاد الفروق بين أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة – التجريبية الأولى – التجريبية الثانية). والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (٢١) يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في القياس البعدي في متغير الذاكرة العاملة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
استدعاء أعداد	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٩١٧,٦ ١٠٢,٧ ١٠١٩,٣	٢ ٢٧ ٢٩	٤٥٨,٨ ٣,٨٠	١٢٠,٦٢	٠,٠١
استدعاء كلمات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٣٤٢,٠٧ ٢١٦,١ ٥٥٨,١٧	٢ ٢٧ ٢٩	١٧١,٠٣ ٨,٠	٢١,٣٧	٠,٠١
استدعاء حروف	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٥٩٨,٨٧ ١٦٩,٠٠ ٧٦٧,٨٧	٢ ٢٧ ٢٩	٢٩٩,٤٣ ٦,٢٦	٤٧,٨٤	٠,٠١
استدعاء صور	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٩٢,٤٧ ٣٠٤,٩٠ ٣٩٧,٣٧	٢ ٢٧ ٢٩	٤٦,٢٣ ١١,٢٩	٤,٠٩	٠,٠٥
تعرف أعداد	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٤٠١,٦٧ ٩٥,٨ ٤٩٧,٤٧	٢ ٢٧ ٢٩	٢٠٠,٨٣ ٣,٥٥	٥٦,٦٠	٠,٠١
تعرف كلمات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٨٠,٠٧ ٢١٨,١ ٣٩٨,١٧	٢ ٢٧ ٢٩	٩٠,٠٣ ٨,٠٨	١١,١٥	٠,٠١
تعرف حروف	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٠١,٢٧ ١٦٨,٩ ٣٧٠,١٧	٢ ٢٧ ٢٩	١٠٠,٦٣ ٦,٢٦	١٦,٠٩	٠,٠١
تعرف صور	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١١٧,٠٧ ٣٠٥,٦ ٤٢٢,٦٧	٢ ٢٧ ٢٩	٥٨,٥٣ ١١,٣١	٥,١٧	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً في متغير الذاكرة العاملة بجميع أبعاده الفرعية بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في القياس البعدي ، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة. والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (٢٢) يوضح قيم "ف" شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في القياس البعدي في متغير الذاكرة العاملة

الأبعاد	المجموعات	١ م = ٧,٩٠	٢ م = ١٤,٤	٣ م = ١٧,١
استدعاء أعداد	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	١٢,٢*	-	-
	٣- التجريبية الثانية	١١,٢*	٣,٨٥*	-
استدعاء كلمات	المجموعات	م = ٩,٠٠	م = ١٤,٩	م = ١٦,٤٠
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	٥,٥*	-	-
	٣- التجريبية الثانية	٨,١*	٣,٨*	-
استدعاء حروف	المجموعات	م = ٨,٠٠	م = ١١,٩٠	م = ١٤,١
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	٨,٧*	-	-
	٣- التجريبية الثانية	١٠,١*	٤,٢*	-
استدعاء صور	المجموعات	م = ٧,٩٠	م = ١٣,٨٠	م = ١٥,٨
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	٨,٤*	-	-
	٣- التجريبية الثانية	٩,٦*	٤,٣*	-
تعرف أعداد	المجموعات	١م = ٨,٠٠	٢م = ١٤,٦	٣م = ١٦,١
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	٨,٠٠*	-	-
	٣- التجريبية الثانية	٧,٥٠*	٣,٩٥*	-
تعرف كلمات	المجموعات	م = ٨,١	م = ١٢,١	م = ١٤,٨
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	٣,٩٠*	-	-
	٣- التجريبية الثانية	٥,٩٠*	٢,٠٠	-
تعرف حروف	المجموعات	م = ٨,٢	م = ١٣,٢	م = ١٥,٥
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	٣,٨*	-	-
	٣- التجريبية الثانية	٦,٣*	٣,٠٠	-
تعرف صور	المجموعات	م = ٨,٤	م = ١٣,٣	م = ١٦,٢
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	٤,٥*	-	-
	٣- التجريبية الثانية	٥,٣*	٣,٩*	-

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد الذاكرة العاملة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (تدريبات التكرار) في القياس البعدي لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى . وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد الذاكرة العاملة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيات الذاكرة) في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية ، وبالنسبة للفروق بين المجموعتين التجريبيتين، يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي في أبعاد الذاكرة العاملة الثانية (استدعاء الأعداد – استدعاء الكلمات – استدعاء الحروف – استدعاء الصور – تعرف أعداد – تعرف صور) لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت التدريب على استراتيجيات الذاكرة ، وتتفق النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كل من : أوه وآخرون (Awh et al , (1998 ، كان وآخرون (Kane et al, (2001 ، هيوتون وتوز (Hutton & Towse (2001 ، ودمان وآخرون Woodman et al, (2003) ، سينيوريك وفرانس (Seigneuric & France (2005 ، باديلي وآخرون (Baddely et al , (2005 جزركول وآخرون (Gathercole, et al , (2006) .

نتائج الفرض الخامس للدراسة :

والذي ينص على أنه : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة – التجريبية الأولى – التجريبية الثانية) في القياس البعدي في متغير الفهم القرائي " .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الاحادى وذلك لإيجاد الفروق بين أفراد المجموعات الثلاث (الضابطة – التجريبية الأولى – التجريبية الثانية) والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (٢٣)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في القياس البعدي في متغير الفهم القرائى

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
فهم المفردات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٧٠,٤٧ ١١٩,٤ ١٨٩,٨٧	٢ ٢٧ ٢٩	٣٥,٢٣ ٤,٤٢	٧,٩٧	٠,٠١
فهم الجملة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٥٥,٠٠ ٦٢,٥ ٢١٧,٥	٢ ٢٧ ٢٩	٧٧,٥ ٢,٣٢	٣٣,٤٨	٠,٠١
القراءة الصامتة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٦٨٢,٨٧ ٢٧٠,١ ٩٥٢,٩٧	٢ ٢٧ ٢٩	٣٤١,٤٣ ١٠,٠٠	٣٤,١٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٦٨٤٦,٢ ٢٠٩٩,٠٠ ٨٩٤٥	٢ ٢٧ ٢٩	٣٤٢٣,١ ٧٧,٧٤	٤٤,٠٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائيا في متغير الفهم القرائـى بجميع أبعاده الفرعية بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في القيـاس البعـدي ، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعـددة. والجـدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (٢٤) يوضح قيم "ف" شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في القياس البعدي في متغير الفهم القرائى

الأبعاد	المجموعات	١ م = ٤,٧٠	٢ م = ٦,١	٣ م = ٧,٤٠
فهم المفردات	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	*٣,٩	-	-
	٣- التجريبية الثانية	*٣,٧	١,٤	-
فهم الجملة	المجموعات	م = ٣,٥٠	م = ٦,٠٠	م = ٨,٠٠
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	*٣,٥٠	-	-
	٣- التجريبية الثانية	*٥,٥٠	*٢,٠٠	-
القراءة الصامتة	المجموعات	م = ٣,٢	م = ١١,٨	م = ١٣,٦٠
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	*٩,١	-	-
	٣- التجريبية الثانية	*١٠,٩	١,٨	-
الدرجة الكلية	المجموعات	م = ١٠,٤٠	م = ٢٤,٢٠	م = ٢٩,٠٠
	١- الضابطة	-	-	-
	٢- التجريبية الأولى	*٢٨,١	-	-
	٣- التجريبية الثانية	*٣٤,٩	٦,٨	-

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في متغير الفهم القرائي بجميع أبعادة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى لصالح المجموعة التجريبية الأولى وكذلك بين المجموعة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية اصالح المجموعة التجريبية الثانية ، على حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين وهذا يشير إلى فعالية كل تدريبات التكرار واستراتيجيات الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين .. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من : سوانسون (1999) , Swanson ،هوك و ديرل (2005) Hock &Daryl ، أوكيل وآخرون) , O'akill , et al (2005 ، كاتينج وسكاربورف (2006) Cutting & Scarborough ، فرنسيس وآخرون (2006) , Francis , et al .

التوصيات والمقترحات :

- تعميق استخدام الكمبيوتر بجميع مراحل التعليم العام بدءاً من رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي.
- تدريب طلاب كلية التربية على استخدام الكمبيوتر للأغراض التعليمية التي تسهل عمل المعلم.
- الإهتمام بدراسة فاعلية تدريبات التكرار لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال.
- الإهتمام بدراسة فاعلية بعض استراتيجيات الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال.
- الكشف عن فاعلية أنواع أخرى من التدريبات والاستراتيجيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

المراجـــــع

أولا : المراجع العربية :

١- آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٤) : علم النفس التربـوي ، ط ٤ ، القـاهرة ، - مكتبة الأنجلو المصرية .

٢- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفي المعاصر ، ط٢ ، القـاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٣- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٧) : قاموس علم السنفس ، دار شـهاب للطباعـة ، القاهرة .

٣- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) : استراتيجيات التدريس والـتعلم ، القـاهرة ، دار الفكر العربي .

٤- رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفي ،، عمان- الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

٥- رشدي فام منصور (١٩٩٧) : حجم التأثير الوجه المكمـل للدلالـة الإحـصائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (١٦) ، ٥٧ – ٧٥ .

٦- روبرت سولسو (٢٠٠٠) : علم النفس المعرفي ،، ترجمة : محمد نجيب الـصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق ،، ط٢ ، القـاهرة ، مكتبـة الانجلو المصرية .

٧- طلعت كمال الحامولي (١٩٩٦) : بحوث في إطار الذاكرة العاملة ،، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٣٧ ، ١٧١ – ٢١٤ .

٨- طلعت منصور ، أنور الشرقاوي ، عادل عز الدين ، فاروق أبو عـوف (١٩٨٦) أسس علم النفس العام ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٩- عادل محمد العدل (٢٠٠٠) : اثـر الأسلوب المعرفـي واسـتراتيجية تجهيـز المعلومات على الذاكرة العاملة ،، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد ٢٤ ، الجزء ٣ ، ٢٥٣ – ٣٢٣ .

١٠- عادل السعيد البنا (٢٠٠٢) : قياس المستوى الاجتماعي الثقـافي / الاقتـصادي في البحوث النفسية والتربوية . لوران -الإسكندرية - المكتبة المصرية .

١١- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٨) : قائمة تقدير التوافق للأطفال (كراسة تعليمات) ، المكتبة القومية الحديثة .

١٢- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩) : اختبار المسح النيوزولوجي السريع ، "لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال " : كراسة التعليمات . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٣- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٩٨) : اختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات . كراسة التعليمات : القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

١٤- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨ أ) : الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي : المعرفة والذاكرة والابتكار ،، ط١ ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .

١٥- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨ ب) : صعوبات التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ،، ط١ ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .

١٦- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٥) : علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق . تقديم جابر عبد الحميد ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٧- محمد عبد الله البيلي ، عبد القادر العمادي وأحمد الصمادي (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي وتطبيقاته ،، القاهرة ، مكتبة الفلاح .

١٨- محمد علي الخولي (١٩٨١) : قاموس التربية ، دار العلم للملايين ، بيروت .

١٩- مصطفى محمد كامل (١٩٩٠) : مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم : كراسة التعليمات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٠- منير حسن جمال (٢٠٠٥): الاختلاف فى مستوى العمليات المعرفية " الانتباه والذاكرة العاملة بين المتميزين فى الاداء التحصيلى الاكاديمى والمتميزين فى السلوك الاجتماعى .المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٥ ، العدد ٤٩ ، ص ص ٢٤٦ – ٣٢١ .

٢١- نصرة محمد عبد المجيد جلجل (٢٠٠٣) : الدسلكسيا : الاعاقة المختفية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Adams, M.J. (1990): Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

- Alloway, Tracy Packiam (2007): Working memory, reading, and mathematical skills in children with developmental coordination disorder. ***Journal of Experimental Child Psychology***, Vol. 96, 20-36.

- Alloway, Tracy Packiam; Gathercole, Susan E. (2006): How does working memory work in the classroom? ***Educational Research and Reviews***, Vol. 1 (4), 134-139.

- Awh, Edward; Jonides, John; Reuter-Lorenz, Patricia A. (1998): Rehearsal in spatial working memory. ***Journal of Experimental Psychology***: Human Perception and Performance, Vol. 24(3), 780-790.

- Azar, Beth (2000): What's the link between speed and reading in children with dyslexia? ***Monitor on psychology***, Vol.31 (3),1-10.

- Baddely,A .(1992) : Working Memory . ***Science*** , Vol.255 , No.31 , 556 – 559 .

- Baddeley, A (2000): The episodic buffer: a new component of working memory? ***Trends in Cognitive Sciences***, Vol. 4(11), 417-423.

- Baddely,A .(2002): Is Working Memory Still Working ? ***European Psychologist*** ,Vol.7 , No.2 , 85 – 97.

- Baddely , A . (2004) : Working Memory , in D . *Balota & E , Marsh (Eds) cognitive psychology* . New York , ***Psychology press*** , 355 – 361 .

- Barrett, Lisa Feldman; Tugade, Michele M.; Engle, Randall W. (2004): Individual differences in working memory capacity and dual-process: Theories of the mind. ***Psychological Bulletin***, Vol. 130 (4), 553-573.

- Bayliss, Donna M.; Jarrold, Christopher; Baddeley, Alan D.; Gunn, Deborah M.; Leigh, Eleanor (2005): Mapping the developmental constraints on working memory: Span performance. ***Developmental Psychology***, Vol. 41(4), 579-597.

- Biehler , R . & Snowman , J . (1993) : Psychology Applied to Teaching .(7th ed) Boston ***Houghton Mifflin Company***.

- Bjorklund , D . & Douglas , R . (1998) : The development of memory strategies. In N.Cawan (Ed) The Development of Memory in Children (201 – 246) . New York : ***Psychology press*** .

- Bowers, Patricia Greig (1995): Implications for later reading of a naming speed deficit accompanying a phonemic awareness deficit. ***The Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading***.

- Bowers, Patricia Greig; Swanson, Lynn Butson (1991): Naming speed deficits in reading disability: multiple measures of a singular process. ***Journal of Experimental Child Psychology***, Vol. 51, 195-219.

- Bowey, Judith A., McGuigan, Michaela; Ruschena, Annette (2005): On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: towards a developmental account. ***Journal of Research in Reading***, Vol. 28 (4), 400-422.

- Brady, Susan A.; Shankweiler, Donald P. (1991): Phonological Processes in Literacy. **Lawrence Erlbaum Associates**, Publishers, New Jeresy.
- Cutting, Laurie E.; Scarborough, Hollis S. (2006): Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. ***Scientific Studies of Reading***, Vol. 10 (3), 277-299.

- Dockrell, Julie E.; Messer, David (2007): Language profiles and naming in children with word finding difficulties. ***Folia Phoniatr Logop***, Vol. 59, 318-323.
- Ericsson, K. & Kintsch , W . (1995) : Long-term working memory. ***Psychological Review***,Vol.102,2, 211– 245 .
- Esgate, Anthony; Groome, Davide (2005): Introduction to applied psychology: ***Psychology Press***, New york USA.

- Floyd, Randy G.; Bergeron, Renee; Alfonso, Vincent C. (2006): Cattell- Horn- Carroll cognitive ability profiles of poor comprehenders. ***Reading and Writing***, Vol. 19, 427-456.
- Francis, David J.; Snow, Catherine E.; August, Diane; Carlson, Coleen D.; miller, Jon; Iglesias, Aquiles (2006): Measures of reading comprehension: a latent variable analysis of the diagnostic assessment of reading comprehension. ***Scientific Studies of Reading***, Vol. 10 (3), 301-322.

- Gathercole , S . & Pickering , S . (2000) : Working Memory Deficits in children with Low Achievements in the National Curriculum at 7 years of age .***British Journal of Educational Psychology***, Vol. 70 , 177– 194 .

- Gathercole, Susan Elizabeth; Alloway, Tracy Packiam; Willis, Catherine; Adams, Anne-Marie (2006): Working memory in children with reading difficulties. ***Journal of Experimental Child Psychology***, Vol. 93(3): 265-281.

- Hjelmquist, Erland; Euler, Curt Von (2002): Dyslexia and literacy. ***Whurr Publishers***, London and Philadelphia.

- Hock, Mike; Mellard, Daryl (2005): Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. ***International Reading Association***, Vol. 49 (3), 192-200.
- Hutton, Una M.Z.; Towse, John N. (2001):Short-term memory and working memory as indices of children's cognitive skills. ***Memory***, Vol. 9 (4/5/6), 383-394.

- Irausquin, Rosemarie S.; Drent, Jeanine; Verhoeven, Ludo (2005): Benefits of computer-presented speed training for poor readers. ***Annals of Dyslexia***, Vol. 55 (2), 246-265.
- Johnston, Timothy; Kirby, John (2006): The contribution of naming speed to the simple view of reading. ***Reading and Writing***, Vol.19 (4).
- Joshi, R. Malatesha; Aaron, P. G. (2002): Naming speed and word familiarity as confounding factors in decoding. ***Journal of Research in Reading***, Vol. 25 (2),160-171 (12).
- Kane, Michael J.; Bleckley, M. Kathryn; Conway, Andrew R.A.; Engle, Randall W. (2001): A controlled-attention view of working-memory capacity. ***Journal of Experimental Psychology***: General, Vol. 130 (2), 169-183.
- Klapp , S . Marshburn , E . & Lester , P . (1983) : Short – Term Memory Does Not Involve The " Working Memory " Of Information Processing : The Demise of A Common Assumption .***Journal of Experimental Psychology*** : General , Vol.112 , No.2 , 240 – 264 .
- Knight, Deborah (2006): Linking research and practice: how does knowledge of the causes of literacy difficulties inform us about best assessment and instructional practice? ***Cheri Conference***.
- Kobayashi, Mayashiho (2005): Effects of mora deletion, nonword repetition, rapid naming, and visual search performance on beginning reading in Japanese. ***Annals of Dyslexia***, Vol. 55 (1), 105-128.
- LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. ***Cognitive Psychology***, Vol. 6, 293-323.
- Leachey, Thomas Hardy & Harris, Richard Jackson (1997): Learning and cognition Edited Prentic-Hall, Inc. ***Simon & Schuster IA Viacom Company upper Saddle River***, New Jersey. 07458.
- Lemoine, Hope E.; Levy, Betty Ann; Hutchinson, Ann (1993): Increasing the naming speed of poor readers: representations formed across repetitions. ***Journal of Experimental Child Psychology***, Vol.55,297- 328.
- Lesaux, Nonie K.; Lipka, Orly; Siegel, Linda S. (2006): Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading

comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. ***Reading and Writing***, Vol. 19, 99-131.

- Logie , R . (1996) : Visuo – Spatial Working Memory .**Contemporary Psychology** , Vol.41 . No.2 , 188 – 189 .
- Manis, Franklin R.; Doi, Lisa Michelle; Bhadha, Bhaktawahr (2000): Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge. ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. 33 (4), 325-333.
- Matlin , M . (2005): ***Cognition***. (6th Ed) . New York , WILEY Co .
- Oakhill, Jane; Hartt, Joanne; Samols, Deborah (2005): Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. ***Reading and Writing***, Vol. 18, 657-686.

- Plazaa,Monique; Cohen,Henri (2004): Predictive influence of phonological processing, morphological/ syntactic skill, and naming speed on spelling performance. **Centre de Neurosciences de la Cognition**, UQAM, Montreal, Canada.
- Rutherford , A . (2005) : Long – term memory : encoding to retrieval . in N, Braisby& A,Gellatly (Ed.): ***Cognitive Psychology*** . (269 – 306) , oxford , university press .
- Samuels, S.J. (1994): Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R.B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading (4th ed., 816-837). Newark, DE: ***International Reading Association***.

Samuels, S.J.; Flor, R.F. (1997): The importance of automaticity for developing expertise in reading. ***Reading and Writing Quarterly***, Vol.13,107-121.

- Seigneuric, Alix; Ehrlich, Marie- France (2005): Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A Longitudinal investigation. ***Springer Netherland***, 617-656.
- Shuy, Tanya R.; McCardle, Peggy; Albro, Elizabeth (2006): Introduction to this special issue: reading comprehension assessment. ***Scientific Studies of Reading***, Vol. 10 (3), 221-224.

- Snyder, Lynn S.; Downey, Doris M. (1995): Serial rapid naming skills in children with reading disabilities. ***Annals of Dyslexia***, Vol. XLV, 31-49.
- Sternberg, Robert J. (2006): Cognitive psychology, ***Thomson wadsworth***, USA.
- Stone, Brenda & Brady, Susan (1995): Evidence for phonological processing deficits in less skilled readers. ***Annals of Dyslexia***, Vol. XLV, 51-96.
- Swanson, H. Lee (1999): reading comprehension and working memory in learning- disabled readers: is the phonological loop more important than the executive system? ***Journal of Experimental Child Psychology***, Vol. 72, 1-31.
- Wagner, Anthony D. (1999): Working memory contributions to human learning and remembering. ***Neuron***, Vol. 22, 19-22.
- Wang , A . Thomas , M . & Quellette , J . (1992) : Keyword Mnemonic and Retention of Second – Language Vocabulary Words . ***Journal of Educational Psychology*** , Vol.84 , No.4 , 520 – 528.
- Waters , G . Caplan , D. (1996) : The Measurement of verbal Working Memory Capacity and Its Relation to Reading Comprehension . In G, Hitch .R ,Logie (Ed) : ***Working Memory*** . (51 – 79) , Erlbaum , (Uk) , Psychology Press , Taylor & Francis .
- Weber , A . (1993) : Recognition Versus Recall in Working Memory . **Dissertation Abstracts International** , Vol.54 , No.2 (B) , 987 .
- Woodman, Geoffrey F.; Vecera, Shaun P.; Luck, Steven J. (2003): Perceptual organization influences visual working memory. ***Psychology Bulletin & Review***, Vol. 10 (1), 80-87.

The effectiveness of repetition trainings and some memory strategies in improving rapid naming, working memory and reading comprehension of Reading disabled pupils

Dr. Nasra Abdel-Mageed Gilgil
Assisstant Professor, Head of
Dept. of Educational Psychology
Faculty of Education
Kafr El- Sheikh University

Abstract

This study aimed at exploring the effectiveness of repetition trainings and some memory strategies in improving rapid naming, working memory and reading comprehension of reading disabled pupils.

Sample of study consisted of (30) pupils, 16 males, 14 females of total sample (365) divided into three groups as follows :

(1) controlled group (10)- having no training .
(2) First Experimented group (10)- repetition trainings .
(3) Second Experimented group (10)- memory strategies .

Tool of study included: repetition trainings- memory strategies- reading disabilities diagnostic test- rapid naming test, working memory test, in addition to some tests needed to the study .

Results indicated that:

- There are statistical differences between pre and post scores of the first group for the post scores of all variables except (time) in rapid naming .
- There are statistical differences between pre and post scores of the second group for the post scores of all variables except (time) in rapid naming.
- There are statistical differences among mean scores of the three groups in post test in rapid naming expect time .
- There are statistical differences among mean scores of the three groups in post test in working memory .
- There are statistical differences among mean scores of the three groups in post test in reading comprehension .

Key words:

Reading disabilities- repetition trainings- working memory- memory strategies- rapid naming- reading comprehension.

الفصل الرابع

أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي على الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية

أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي على الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية

د / نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

مقدمـــة :

خلال العقود القليلة الماضية ، حول التقدم التكنولوجى الاقتصاد العالمى الذى يعتمد على البضائع والخدمات إلى شكل آخر يعتمد على المعلومات؛ حيث يتطلب تطبيق هذا الحجم الهائل من المعلومات الدائمة النمو إلى تعلم موجه من خلال الذات بصورة مستمرة عبر الحياة. ولذلك أصبح واحداً من أهم أهداف التربية هو مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التنظيم- الذاتى، ليس فقط لتحسين تعلمهم أثناء سنوات المدرسة ولكن لإعدادهم ايضا للتعلم بعد إتمام التعليم الإجبارى المدرسى ، حيث يزيد استمرارهم فى التعلم من توفير فرص عمل لهم يتم الدفع لها بصورة أفضل وترضيهم بصورة أكبر .

ومنذ ظهور التعلم المنظم- ذاتيا كبناء جديد وهام فى التعليم نجده يجذب كلاً من صانعى السياسة ، والمعلمين ، والتربويين ، والآباء .

اولاً : لأنه يسمح للباحثين بوصف المكونات المتعددة التى تعد جزاً هاماً من التعلم الناجح successful learning ،Boekaerts, 1997

ثانيا : يسمح بشرح التفاعلات الحالية والمتبادلة التى تحدث بين وداخل هذه المكونات المختلفة .

ثالثاً : لأنه يربط التعلم والتحصيل مباشرة بالذات ، بمعنى ربطه بأهداف ، ودافعية ، وإرادة، ووجدان الفرد المتعلم. (Boekaerts, 1999: 447)

لذلك أصبح من الضرورى فى العملية التعليمية تدريس الطلاب مهارات التعلم المنظم- ذاتيا ، بالإضافة إلى معرفة المواد الكلاسيكية الأخرى .

فمنذ ظهور طبعة التعلم المنظم- ذاتياً والتحصيل الأكاديمى (النظرية – البحث – التطبيق) Zimmerman & Schunk (1989) تم إجراء عدد هائل من البحوث فى هذا المجال ومن وقتها أصبح التعلم المنظم- ذاتياً بؤرة أهتمام للبحوث الحالية وإحدى الجوانب الهامة للبحوث التربوية.

Montalvo & Gronzalez Torres, 2004:2

أدى ذلك إلى زيادة اهتمام الباحثين بتحديد الدور الذى يلعبه التعلم المنظم- ذاتيا فى الأداء الأكاديمى Academic Acheivement حيث يتم غالباً تفسير التعلم المنظم- ذاتيا فى ضوء استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم – ذاتيا المعرفية ، والماوراء معرفية ، والسلوكية .

ويوجد قدر هائل من الأدلة الأمبريقية التى تؤكد دور استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتيا فى الأداء الأكاديمى.

Zimmerman & Martinez – Pons, 1986; Pintrich et al., 1991; Purdie & Huttie, 1996; Pintrich, 1999.

وأن التعلم المنظم- ذاتياً منبىء هام بالتحصيل الأكاديمى

Pintrich & DeGroot, 1990; Ley & Young, 1998

وكذلك فإن له تأثير قوى وموجب، على دافعية الطلاب

Lan, 1996; Schunk, 1996; Kitsantas, Reisever &Doster, 2003

ويشير حامد زهران (٢٠٠٣) إلى أن التعلم الذاتى محور أساسى فى التوجيه الذاتى للشخصية ، ولا شك أن من الضرورى تعرف الذات وتحقيقها وتقديرها وتنميتها عن طريق الاكتشاف والدراسة والمعرفة والفهم وتنمية الدافعية وإشباع الحاجات وتنمية القدرات ومفهوم الذات الأكاديمية ، ويعتبر التعلم الذاتى بمثابة تنمية للذات عن طريق النمو العلمى والمرونة والإنفتاح الفكرى والتجديد والمثابرة والثقة فى النفس وتوجيه الذات وتحمل مسئولية التعلم بمفهوم مستقبلى تنموى متطور .

ويؤكد بنتريتش Pintrich(1995) على تنظيم ثلاث جوانب للتعلم فى تفسيره للتعلم المنظم- ذاتيا :

- أن المتعلمين ينظمون- ذاتيا سلوكهم والذى يشتمل على ضبط المصادر مثل (الوقت – بيئة الدراسة و طلب المساعدة من الآخرين مثل الرفاق والزملاء.

- إن المتعلمين ينظمون- ذاتيا الدافعية والعاطفة من خلال ضبط وتعديل معتقداتهم الدافعية، مثل الكفاءة Efficacy وتوجه الهدف goal orientation للتكيف مع متطلبات المقررات التى يدرسونها .
- إن المتعلمين ينظمون- ذاتياً استخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية كالتسميع – التفاصيل أو الإتقان والتنظيم لإنجاز نتائج التعلم .

ووفقا لأرتمر ونيوباى Ertmer & Newby (1990) فإن استراتيجيات التعلم المنظم – ذاتيا Self- Regulated learning strateagies تعد ذات أهمية كبيرة لأداء المتعلمين ذوى الخبرة الذين يواجهون حل المشكلات Problem- Solving فى مجالات جديدة ، حيث يتم التعلم باستخدام مهارات معرفية نوعية واستراتيجيات تميز المتعلمين ذوى الخبرة عن المتعلمين الجدد الذين ليس لديهم ألفة بمحتوى المجال . وتعلم استخدام الحاسب وتكنولوجيا المعلومات يعتبر واحداً من هذه المجالات النوعية الجديدة .

ويشير Wilson (1997) أنه باستخدام التكنولوجيا وخصوصاً شبكة المعلومات World Wide Web (W.W.W) والانترنت ، فإن الاكتشاف المبنى علـى التوجيه- الذاتى self -guided يمكن أن يحدث بصورة أسهل عما كان عليه من قبل حيث تسمح الوصلات الكثيرة hyperlinks ووسائل الإعلام المتعددة hypermedia باتباع فكرة أو مجموعة من الأفكار . وهذه الوسائل يتم تحديدها من خلال المتعلمين حيث يمكن لهم أن يتوقفوا ، يقرءوا ،ويشاهدوا ويتعلموا عندما يصلوا إلى جزء هام. فقرارات الاستمرار إلى الامام والرجوع للخلف أو التوقف تعتمد جميعها على الاختيار الشخصى Personal- choice.

أن الانظمة التكنولوجية والمعلوماتية قد ازدهرت بسرعة مذهلة فالوظائف التى تتحداها مثل هذه التطورات تتطلب الإعداد بواسطة المؤسسات التربوية التى تعد المتعلمين ليكونوا قادرين على التكيف لمثل هذه التغيرات .والطلاب الذين ينـدمجون فـى الـتعلم المنظم – ذاتياً ربما يكونوا هم الأفضل .

وخلال الثلاثين سنه الماضية تم اجراء عدد هائل من البحوث والدراسات لتحديد العوامل التى تؤثر فى نجاح البرمجة programming succcess أسفر بعضها عن نتائج هامة فى المجال وبعضها كانت نتائجه غير نهائية وغير حاسمة . ولذلك فإن الابحاث

التربوية لعلم الحاسب computer science لازالت تحتاج إلى بحوث كثيرة وخصوصاً دور التعلم المنظم - ذاتيا واستراتيجياته المختلفة في تعلم البرمجة programming learning. Chen, 2002 ; Howard, et al , 2001; Nesbit & Winne , 2003 ; HU , 2007 إن الاستراتيجيات التي قد تكون ملائمة لنوع معين من مواقف التعلم قد لا تكون ملائمة لغيره والمقرر الذي يشمل أنواعاً عديده من مواقف التعلم هو مقرر نظم المعلومات أو علم الحاسب حيث يتكون من محاضرات نظرية لتغطية المفاهيم المختلفة الخاصة بالحاسب ، وأنشطة المعمل التي تمد الطلاب بخبرة جيدة للتعامل معه . فبيئة المعمل تتطلب من الطلاب اتباع التعليمات لإنجاز المهام على الحاسب وتركز الدراسة الحالية على أنشطة المعمل بالنسبة للتحصيل الأكاديمي للطلاب .

مشكلة الدراسة :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :

ما أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي:

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ؟

أهداف الدراسة :

- الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية .
- الكشف عن الفروق فى استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتيا فى القياسين القبلى والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- الكشف عن الفروق فى تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمى فى الحاسب الآلى فى القياسين القبلي والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- الكشف عن الفروق فى استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى.
- الكشف عن الفروق فى تقدير – الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمى فى الحاسب الآلى بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى.

أهمية الدراسة :

- ندرة البحوث والدراسات فى البيئة العربية التى استخدمت استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً فى مجال نظم المعلومات، والحاسب الآلى والبرمجة.
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً فى المرحلة الجامعية.
- تعريب وتقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد / بنتريتش وآخرون Pintritch , et al (1991) تعديل هو Hu (2007).

مصطلحات الدراسة :

التعلم المنظم- ذاتياً: Self-Regulated Learning

يعرف مصطلح التعلم المنظم- ذاتياً (SRL) بأنه " عملية بنائية نشطة ، متعددة الأوجه (المكونات) يكون المتعلم فيها مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه ، وذلك من خلال

استخدامه الفعال لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (مثل التخطيط والمراقبة والتنظيم والتقييم الذاتي) واستراتيجيات التعلم المعرفية (مثل التسميع الذاتي، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد) ، واستراتيجيات مصادر التعلم (الوقت والجهد وبيئة التعلم وطلب المساعدة)، وذلك بهدف التخطيط و التنظيم والتحكم في تعلمه .

تقدير- الذات : Self- Esteem

يشير تقدير- الذات إلى تقدير الفرد لنفسه بنفسه ويشمل اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، معتقداته، نجاحه أو فشله والتي ينقلها للآخرين.

الدافعية للتعلم : Learning Motivation

حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف الفرد المتعلم وتجعله يندمج في عملية التعلم وتشمل جميع المكونات الدافعية.

الأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي : Academic Performance in Computer

يقصد به قدرة الطالب على تطبيق المعارف والمعلومات التي اكتسبها من خلال دراسته لمقررات الحاسب الآلي المختلفة وذلك في تنفيذ مهارات، وإنتاج حلول لأسئلة وتمارين عملية تتطلب استخدام تطبيقات وبرامج الحاسب الآلي المختلفة وتوظيفها بكفاءة .

الإطار النظري :

- مفهوم التعلم المنظم- ذاتياً : Self-Regulated Learning Concept

التعلم الذاتي هو تعليم الفرد لذاته مستقلاً (دون معلم) ، ليستكمل برنامج تعليمه ويستمر في التعلم " مدى الحياة " ، وكذلك يعرف التعلم الذاتي بأنه عملية إجرائية مخططة ومقصودة يكتسب فيها المتعلم بنفسه ومن خلال جهده الذاتي معارف ومهارات واتجاهات ، حسب برنامج وعن طريق توظيف تقنيات تربوية خاصة مثل : التعلم المبرمج ، والحقائب أو الرزم التعليمية ، والموديولات التعليمية ، والوسائط المتعددة ، والتعليم والتدريب عن بعد ، والدراسة بالمراسلة ، واستخدام الكمبيوتر المعلم ، والتعلم بالإنترنت .

(حامد زهران ، ٢٠٠٣ : ١٩)

ويعرفه "كيت سانتس" بأنه عملية بواسطتها يستطيع الطلاب استخدام استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس إدراك فعالية الذات Self Efficacy Perception . ويفترض هذا التعريف أهمية ثلاثة عناصر هي :

١- استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً .

٢- فاعلية- الذات .

٣- الالتزام بأهداف الأداء . (Kitsantas , et al .; 2000 : 811)

ويستخدم "جابر عبد الحميد" مصطلح " متعلم ينظم ذاته " ويشير به إلى أولئك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء مهمة هي:

١-أن يشخص موقفاً تعليمياً تشخيصاً صحيحاً ودقيقاً.

٢-أن يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة .

٣-أن يراقب فاعلية هذه الاستراتيجية .

٤-أن يمتلك الدافعية اللازمة ليندمج في موقف التعلم حتى يتم .

والمتعلم الذي ينظم ذاته هو ذلك الذي يعرف أنه من المهم أن يلخص وهو يقرأ موضوعاً في كتاب، أو يطرح أسئلة أثناء هذه القراءة، أو يصغي لعرض المعلم و يكون مدفوعاً لأداء مثل هذه العمليات، و يراقب نجاحه. إن هذا المتعلم يعرف الأوقات والمواقف التي لا تتطلب استخدام استراتيجية معينة ؛ مثلاً حين يحكي نكتة أو طرفة أو يسترجع خبرة مشوقة . (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٩ :٣٠٨)

ويصف مارتينزبونز (Martinez-Pons (2001 الطالب ذا التنظيم الذاتي للتعلم أنه : الطالب الذي يمتلك دافعية لإنجاز المهام، ووضع أهداف منطقية تتصل بالمهام ، واستخدام استراتيجيات محددة لتحقيق هذه الأهداف ، وقيامه بمراقبة ذاتية لتفحص فعالية الاستراتيجية وتكييف نفسه لسلوك الاستراتيجية . (Martinez–Pons, 2001: 50)

وقد وضع "باندورا" Bandura التنظيم الذاتي ضمن العمليات الضرورية لحدوث التعلم والتي توضح تفسيره لكيفية حدوث التعلم بالملاحظة؛ وهذه العمليات هي : العمليات الإبدالية، العمليات المعرفية، عملية التنظيم- الذاتي. حيث إن التعلم الناجم عن الخبرة المباشرة أو التجارب المباشرة يمكن أن يتم على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على المتعلم . كما أن تشفير وتوفير المعلومات والمواقف في بيئة معرفية

له أهمية بالغة في عملية التعلم ، والتغيرات التي تطرأ على السلوكيات المصاحبة للاشتراط أثناء التعلم تتم عن طريق التنظيم الذاتي وليست من خلال الربط بين المثير والاستجابة . عبد الوهاب محمد كامل ، ٢٠٠٢ : ٢٤٥ – ٢٤٦ويميز "زيمرمان" Zimmerman بين التعريف الوصفي والتعريف الشارح للتعلم المنظم- ذاتياً :

١- التعريف الوصفي للتعلم المنظم- ذاتياً : يمكن وصف الطلاب بأنهم منظمون ذاتياً بحسب درجة مشاركتهم بفاعلية: دافعياً motivationally وسلوكياً Behaviorally وما وراء معرفياً metacognitively في عملية تعلمهم الذاتية.

٢- التعريف الشارح للتعلم المنظم -ذاتياً: ويشير إلى العمليات التي بواسطتها يستطيع الطلاب القيام بالتنظيم الذاتي لتصرفاتهم وانفعالاتهم وأفكارهم بغية إحراز أهدافهم الأكاديمية . (Zimmerman, 1998B: 73)

ويعرفه "فتحي الزيات" (١٩٩٦) بأنه قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتدخلة في الموقف، وبمعنى آخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة.

(فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٦:٣٦٥)

وعلى الرغم من تعدد تعريفات التعلم المنظم- ذاتياً فإنه يمكننا ملاحظة ثلاثة عناصر تبدو مهمة بشكل خاص للأداء في الفصل الدراسي :

الأول : التعلم المنظم- ذاتياً يتضمن استراتيجيات الطالب ما وراء المعرفية metacognitive strategies مثل التخطيط planning والمراقبة monitoring وتعديل modifying معرفته .

الثاني : إدراك الطالب وتحكمه بالجهد على المهام في الفصل الدراسي؛ مثال: الطالب القادر على المثابرة في أداء المهام الصعبة مع وجود الضجيج يحافظ على المشاركة المعرفية في المهمة مما يجعله قادراً على الأداء بشكل أفضل.

الثالث : الاستراتيجيات المعرفية الفعلية actual cognitive strategies التي يستخدمها الطالب للتعلم ، ليتذكر ويفهم المواد . والاستراتيجيات المعرفية المختلفة من أمثلة: التسميع، التوضيح، والاستراتيجيات التنظيمية قد يكون لها تأثير أبعد في المشاركة المعرفية في التعلم ونتيجة تظهر في المستويات الأعلى من الإنجاز ، وتشكل هذه العناصر الثلاث التعريف العملي للتعلم المنظم- ذاتياً . Pintrich & DeGroot, 1990: 33

بينما نظر إليه "بنتريتش" علي أنه عملية تتضمن تحكم المتعلم في سلوكه ودافعيته وإدراكه للمهمة الدراسية متضمناً تنظيماً ذاتياً لكل من:السلوك : من خلال التحكم في المصادر المختلفة المتاحة للمتعلم كالوقت وبيئة الدراسة والاستعانة بالآخرين .

الدافعية والوجدان: من خلال التحكم في المعتقدات الخاصة بالدافعية كالفعالية والتوجه نحو الهدف والتحكم في الانفعالات كالقلق وغيرها .

الإدراك: من خلال التحكم في الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في التعلم؛ كاستخدام استراتيجيات المعالجة المتعمقة والتي تؤدي إلي تعلم وأداء أفضل . (Pintrich, 1995)

بينما عرفه "لطفي عبد الباسط" أنه بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية، وما وراء معرفية ودافعية تبدو بعض ملامحها في جوانب سلوكية محددة.

(لطفي عبد الباسط ، ١٩٩٦ :٢٠٧)

وعرفه "مصطفي كامل" علي أنه عملية بنائية نشطة، متعددة المكونات، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه معرفياً، وما وراء معرفياً، وسلوكياً، ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه .

(مصطفي كامل، ٢٠٠٥: ٢٩٣)

أهمية التعلم المنظم-ذاتياً :

تزداد أهمية التنظيم الذاتي بين المربين؛ حيث توضح البحوث أن الطلاب يكونون نشطين عقلياً أثناء التعلم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات، وأنهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم. وعلى ذلك يتطلب التنظيم الذاتي الفعال أن يكون لدى الطلاب أهداف معينة ودافعية لتحقيق هذه الأهداف ، ويجب أن ينظم الطلاب ليس فقط أفعالهم وإنما أيضاً دوافعهم الداخلية ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل والمعتقدات والنوايا والوجدان . (Schunk, 1994: 75; 1998: 138)

والطلاب الذين يعرفون متى وكيف وممن يطلبون المساعدة يكونون أكثر نجاحاً من أولئك الطلاب الذين لا يطلبون المساعدة بطريقة ملائمة، وكثير من طلاب الجامعة يحتاجون للمساعدة كي يعرفوا كيف يديرون وقتهم بنجاح .

(Hofer, et al., 1998: 69)

وعندما يزداد مستوى التعلم المنظم- ذاتياً لدى الطلاب تتحسن جودة الإنجاز الأكاديمي لديهم . وتكمن أهمية التعلم المنظم- ذاتياً وقيمته في أنه يتضمن عوامل كثيرة مختلفة تؤثر في تعلم الطلاب في المواقف الأكاديمية ؛ فالطلاب المنظمون ذاتياً يظهرون مستويات أعلى بطريقة دالة لتنظيم المهام أكثر من زملائهم الأقل تنظيماً ذاتياً .

(Biemiller , et al. , 1998 : 203 , 204)

ويعتمد التحصيل بشدة على استخدام التنظيم الذاتي خصوصاً في المواقف التنافسية والتقويمية؛ حيث إن التحصيل الأكاديمي هو مجال يفترض فيه أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم مهمة. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986: 615)

وقد أظهرت البحوث أن معرفة الطالب السابقة واستخدامه للاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التنظيم- الذاتي تلعب دوراً هاماً في تعلمه الفعلي من خلال المهام الأكاديمية.

(Garcia & Pintrich, 1994: 127)

وهذا المفهوم عن المتعلمين له أهمية كبرى في تطوير المنهج والتدريس لمقابلة متطلبات الطلاب كي يواجهوا التحديات في عالم متزايد التنافسية والاستقلالية .

(Shapley, 1993: 2)

ومن هنا تتضح أهمية التعلم المنظم- ذاتياً في الدافعية والتحصيل والإنجاز الأكاديمي .

خصائص المتعلم المنظم- ذاتياً: Characteristics of Self- Regulated Learner

لخص عدد من الباحثين الخصائص التي تميز الطلاب الذين ينظمون تعلمهم بصورة ذاتية عن أقرانهم الذين لايقومون بذلك. وأسفرت دراساتهم عن بعض الخصائص التي تصف هؤلاء الطلاب كما يلي:

- يعرفون كيف يستخدمون سلسلة من الاستراتيجيات المعرفية (التكرار- التوسيع أو الإتقان – والتنظيم) بحيث تساعدهم على تنظيم واكتشاف المعلومات.
- يعرفون كيف يستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات الماوراء معرفية (تخطيط وضبط وتوجيه) عملياتهم العقلية تجاه الأهداف الشخصية.
- يظهرون مجموعة من المعتقدات الدافعية والوجدانية التكيفية (الشعور بالإحساس المرتفع بالكفاءة- الذاتية الأكاديمية- لديهم أهداف للتعلم – لديهم وجدانات إيجابية

نحو المهام؛ مثل الفرح والرضا والحماس) بالإضافة إلى القدرة على ضبطها وتعديلها وتكييفها لمتطلبات المهمة وبعض مواقف التعلم النوعية.

- التخطيط وضبط الوقت والجهد لاستخدامهم في المهام ؛ حيث يعرف هؤلاء الطلاب كيف يخلقون ويبنون بيئات تعلمهم المفضلة (إيجاد مكان ملائم للدراسة- البحث عن المساعدة من المعلمين والرفاق بالفصل عندما يواجهون صعوبات).
- يظهرون مجهودات للاشتراك في ضبط وتنظيم التعلم بالقدر الذي يسمح به المحيط البيئي (كيف يتم تقييم الفرد- متطلبات المهمة- تصميم متطلبات الفصل- تنظيم مجموعات العمل).
- قادرون على وضع مجموعة من الاستراتيجيات الاستقلالية التي تهدف إلى تجنب المشتتات الداخلية والخارجية لكي يتم تركيز جهدهم ودافعيتهم عند أداء المهام الأكاديمية.

Corno, 2001; Weinstein; Husman &Diekering, 2000; Winne, 1995;

Zimmerman1989A,1989B,1990,1998A,2002;Pintrich&DeGroot,1990; Pintrich et al.,1991,1994,1995,1999; Pintrich,2000.

ويشير "باريس" و"نيومان" Paris & Newman (1995) إلى أن التعلم المنظم- ذاتياً يعني أن المتعلمين ينشغلوا في مهام أكاديمية من أجل الرضا والاهتمام الشخصي وهم يعتبرون مشتركين نشطين من الناحية السلوكية وما وراء المعرفية Metacognitive في تعلمهم . والاندماج النشط في عملية التعلم يسمح بزيادة الأداء الأكاديمي . ولذلك فإن المتعلمين في استراتيجية التعلم المنظم- ذاتياً عادة ما يكونون مرتفعي التحصيل ؛ فالطلاب الذين يصلون للقمة بمعدل ١ % على اختبار للتحصيل يستخدمون باستمرار وبصورة دائمة استراتيجيات معينة للتعلم المنظم- ذاتياً .

(في: نصرة جلجل ، ٢٠٠٢: ٥٣)

أبعاد التعلم المنظم- ذاتياً :

يحدد "وور" و"ألن" Warr & Allen (1998) الأبعاد الرئيسية للتعلم المنظم- ذاتياً فيما يلي :

١- أبعاد التعلم المعرفية: وتتضمن التسميع، التنظيم، التوسيع أو الإتقان.

٢- أبعاد التعلم السلوكية: وتشمل البحث عن المساعدة من الآخرين، من المادة المكتوبة، وبرامج الكمبيوتر والتطبيقات العملية .

٣- أبعاد تنظيم- الذات : وتشمل الضبط الانفعالي ، ضبط الدافعية ، مراقبة الفهم .

(In Warr & Downing , 2000 : 316)

ويحدد "روزيندال" وآخرون ثلاثة أبعاد للتعلم المنظم- ذاتياً تقع في ثلاثة أنماط من القدرات : (١) القدرات الخاصة بتنظيم أنماط تجهيز المعلومات (٢)القدرات الخاصة بتنظيم عملية التعلم ، (٣) القدرات الخاصة بتنظيم الذات.

(Rozendaal , et al., 2003 : 274)

ويقترح سميث (2005) Smith أبعاد التعلم المنظم - ذاتياً المناسبة لبيئة الحاسب الآلي والانترنت وهي :

١- ضبط الدافعية : حيث القضاء على الملل والحفاظ على الاهتمام لتحقيق أهداف التعلم الأكاديمية والإحساس بالتواصل .

٢- البحث عن المساعدة وتطوير مجموعة الدراسة غير الرسمية .

٣- طلب المساعدة المكتوبة من خلال الرسائل البريدية الإلكترونية .

٤- التطبيق العملي لتسهيل عمليات الاسترجاع وتطبيق المعلومات .

نظريات التعلم المنظم- ذاتياً: Self- Regulated Learning Theories

لقد ضم كل من "زيمرمان" Zimmerman (1989 b) و "شانك" Schunk (1996)نظريات التعلم فى أربع نظريات رئيسة التى تصف ملامح التعلم المنظم- ذاتياً فى ارتباطه بهذه النظريات الأربع:

جدول (١) يوضح ملخص لنظريات التعلم المنظم- ذاتياً

النظريات / الخصائص	الاشتراط الإجرائي	النمو المعرفي	النمو الإجتماعى	معالجة المعلومات
مفتاح التعلم	التعزيز	التنظيم- الذاتي	النمذجة والملاحظة	المعالجة العقلية
العمليات التنظيمية	الضبط- الذاتي التعليم- الذاتي التعزيز- الذاتي	الملاحظة - المحاكاة الضبط- الذاتي التنظيم- الذاتي	الملاحظة- الذاتية الحكم- الذاتي رد الفعل- الذاتي	الانتقاء - التنظيم التسميع عمل الخرائط

Schunk & Zimmerman, 2003: 59-68, in Man-Chih, 2006: 19

نماذج التعلم المنظم- ذاتياً: Self- Regulated Learning Models

تكتفي الباحثة باستعراض ثلاث نماذج منها نموذج بنتريتش 2000 مع الإشارة لنموذج زيمرمان عند شرح استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً:

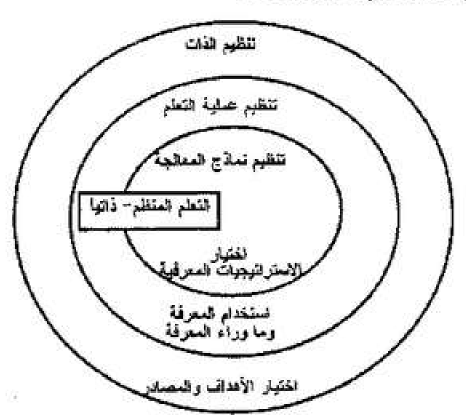
١- نموذج بومارت ثنائي الأبعاد Baumert

جدول(٢) يوضح نموذج التعلم المنظم- ذاتياً ثنائي الأبعاد لبومارت

التنظيم المعرفي/ الماوراءمعرفي	التنظيم- الذاتي الدافعي
المجالات النوعية السابقة للمعرفة • استراتيجيات التعلم المعرفية - استراتيجيات التذكر - المعالجة العميقة - التحول • استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية - التخطيط ووضع الهدف - المراقبة - الاستراتيجيات التصحيحية	• التوجهات الدافعية - المعرفة المرتبطة بالذات (مفهوم- الذات، الكفاءة الذاتية، ضبط المعتقدات) - التفضيلات الدافعية (الميل، توجه المهمة، توجه الأنا، الدافعية الداخلية) - قلق الاختبار النظريات الذاتية للقدرة • الحالة الدافعية الموقفية (الانتباه، الجهد، المثابرة) • الملامح الإرادية لضبط العمل - الحماية من المقاصد التنافسية - التعامل مع النجاح والفشل

(Baumert, 1999)

٢- نموذج بوكاريتس ثلاثي الأبعاد Boekaerts



شكل(١) يوضح نموذج بوكاريتس ثلاثي الأبعاد (1999)

٣- نموذج بنتريتش Pintrich متعدد الأبعاد

تعددت المراحل المكونة للتعلم المنظم- ذاتيا وفقاً لطبيعة الهدف من المهمة والتعريف المقدم له . ويصف (Pintrich , 2000: 549) النموذج الذى قدمه في هذا الإطار بأنه يقوم على المنظور الاجتماعى المعرفى بهدف تصنيف وتحليل العمليات المختلفة التى تلعب دوراً فى التعلم المنظم- ذاتياً تتلخص في اربعة مراحل كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢) مراحل التعلم المنظم- ذاتياً

المراحل	مجالات التعلم المنظم- ذاتياً			
	المعرفة	الدافعية /الوجدان	السلوك	السياق
(١) التخطيط والتنشيط المتعمد	وضع الهدف تنشيط المعرفة السابقة، ما وراء المعرفة .	التوجه نحو الهدف، الحكم على الكفاءة ، الحكم على سهولة التعلم ، التعرف على صعوبة المهمة ، تنشيط قيمة المهمة ، تنشيط الاهتمام	التخطيط للوقت والجهد، تخطيط الملاحظة الذاتية للسلوك	القدرة على فهم المهمة، القدرة على فهم السياق .
(٢) المراقبة	الوعى بما وراء المعرفة مع مراقبة المعرفة .	الوعى بالدافعية والوجدان ومراقبتهما.	الوعى بالجهد والوقت المطلوب، الحاجة للمساعدة ، المراقبة الذاتية للسلوك.	مراقبة المهمة المتغيرة وظروف السياق.
(٣) التحكم	اختيار وتبنى الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير	اختيار وتبنى استراتيجيات إدارة الدافعية والوجدان	زيادة / خفض الجهد. المثابرة / التوقف ، أو طلب المساعدة.	تغير المهمة ، تغير السياق أو الإبقاء عليه.
(٤) رد الفعل والتفكير (الملاحظـــــة)	أحكام معرفية ، عزو.	ردود فعل وجدانية ، عزو	إختيار السلوك	تقييم المهمة، تقييم السياق.

ويري بنتريتش (pintrich, 2000:550) أن هذه المراحل الأربعة تمثل تتابعاً عاماً يمر من خلاله المتعلم أثناء قيامه بالمهمة ، ولكنها ليست منظمة خطياً أو هرمياً ؛ فيمكن أن تتم هذه المراحل في نفس الوقت وبشكل ديناميكي مما يؤدي إلي تفاعلات بين العمليات والعناصر المختلفة ، هذا فضلاً عن كون جميع المهام الأكاديمية لا تتضمن تنظيماً ذاتياً صريحاً ؛ فأداء بعض المهام لا يتطلب أحياناً من المتعلم أن يقوم بتخطيط وضبط وتقييم استراتيجي لما يقوم به ، ولكن يتم الأداء بشكل آلي نتيجة لخبرات المتعلم السابقة .

كما نلاحظ من الجدول السابق أن عمليات التعلم المنظم- ذاتياً تبدأ بمرحلة التخطيط ؛ حيث توجد نشاطات مهمة؛ مثل وضع الأهداف المطلوبة ، تنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالمادة ، وماوراء المعرفة (التعرف علي الصعوبات ، تحديد المعارف والمهارات المطلوبة ، المصادر والاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في أداء المهمة) ، ففي مجال المعرفة تنشط المعتقدات الخاصة بالدافعية (فعالية الذات ، الأهداف ، قيمة المهمة ، الاهتمامات الشخصية) ، وفي مجال الدافعية والوجدان تخطيط الزمن والجهد المطلوب للمهمة ، وفي مجال السلوك تنشط القدرة علي فهم المهمة والسياق. أما داخل مرحلة المراقبة الذاتية ؛ فإن هناك نشاطات تساعد المتعلم علي أن يصبح واعياً بحالته المعرفية وماوراء المعرفية وانفعالاته واستخدامه للوقت والجهد وظروف المهمة والسياق ، وداخل مرحلة المراقبة الذاتية فإن النشاطات المرتبطة بالملاحظة الذاتية للاستيعاب تتضح عندما يعي المتعلم أنه لم يفهم شيئاً قد قرأه أو سمعه، أو عندما يراقب استيعابه فيسأل نفسه أسئلة ليعرف هل فهم أم لا. وعلي ضوء نتائج المرحلة السابقة يتم استخدام نشاطات التحكم التي تتضمن اختيار واستخدام استراتيجيات التحكم (الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية) ، والدافعية والانفعالات (استراتيجيات الدافعية واستراتيجيات التحكم الانفعالي) ، والاستراتيجيات ذات الصلة بتنظيم الوقت والجهد والتحكم في المهام الأكاديمية المختلفة ، والتحكم في مناخ الفصل ، وأخيراً فإن مرحلة التفكير أو التقييم تتضمن تقييم المتعلم لأداء المهمة ومقارنته بالمعايير الموضوعة مسبقاً ، وتحديد أسباب النجاح والفشل وردود الفعل التي يمر بها- عندئذ- نتيجة لهذه النتائج وأسبابها ، واختيار السلوك الواجب القيام به في المستقبل وتقييم بيئة التعلم.

استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً: Self-Regulated Learning Strategies

يعرف "زيمرمان" و"مارتينز- بونز" استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً بأنها تلك الفعل الموجه نحو اكتساب المعلومات أو المهارات التي تتضمن اهدافاً وإدراكاً ذاتياً من قبل المتعلم.
(Zimmerman & Martinez-pons, 1986: 618)

أشارت دراسة "بومارت" إلي أن استخدام التعلم المنظم- ذاتياً يتضمن تزويد المتعلم بمتطلبات أساسية وضرورية للدراسة العميقة للمقررات المختلفة.

(Baumert, 1999:446)

اهتم الباحثون بالدور الذى تلعبه سلوكيات التنظيم -الذاتى فى الأداء الدراسي إذ عادةً ما يتم تفسير سلوكيات التعلم المنظم- ذاتياً في ضوء استخدام المتعلم لهذه الاستراتيجيات.

قدم "زيمرمان" و "مارتينز- بونز" نموذجاً يتكون من (١٤) نوعاً من استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً وهذه الاستراتيجيات هي :

١-تقييم الذات Self-Evaluation

٢-التنظيم والتحويل Organizing & Transforming

٣-تحديد الهدف أو التخطيط Goal Setting & Planning

٤-البحث عن المعلومات Seeking Information

٥-الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records & Monitoring

٦-التركيب البيئي Environmental Structure

٧-نواتج (عواقب) الذات Self-Consequences

٨-التسميع والاستظهار Rehearsing & Memorizing

٩-طلب المساعدة من الزملاء Seeking Peer-Assistance

١٠-طلب المساعدة من المعلم Seeking Teacher Assistance

١١-طلب المساعدة من الراشدين Seeking Adult Assistance

١٢-مراجعة الملاحظات بعناية Reviewing Notes

١٣-مراجعة الاختبارات Reviewing Tests

١٤-مراجعة الكتب المدرسية Reviewing Text Books

(Zimmerman & Martinez-Pons, 1986: 620)

ويحدد "بنتريتش" (١٩٩٩ ، ٢٠٠٠) استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في النموذج الخاص به في مكونين اساسين هما الدافعية واستراتيجيات التعلم والتى تتمثل فى : الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات المعرفية ، بالإضافة إلى استراتيجيات إدارة المصادر، وتتبنى الدراسة الحالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً والمحددة بالمكون الثانى فى نموذج بنتريتش وقد تم اجراء بعض التعديلات عليها فى دراسة هو (٢٠٠٧) Hu لتلائم طبيعة مقررات الحاسب الآلى والبحث الإلكترونى وفيما يلى عرض لهذه الاستراتيجيات .

الاستراتيجيات ما وراء المعرفية :

تعرف ما وراء المعرفة بأنها (الوعي ، المعرفة ، ضبط المعرفة)
Pintrich, 1991:23

وتشتمل الاستراتيجيات الماوراء معرفية التي يستخدمها المتعلمين المنظمين ذاتياً باستمرار (وضع الهدف ، التخطيط الاستراتيجي ، الضبط – الذاتي والتقييم – الذاتي)

وضع الهدف Goal Setting

يشير إلى تحديد النتائج الهامة للتعلم. Lock & Latham, 1990 in Zimmerman, 1998A ووضع الهدف ضروري للتعلم لأنه يضع معايير للطلاب لتقييم أدائهم. (Bandura, 1986)

ويرى كينج وآخرون King et al., 2000 أن وضع الهدف يجعل الطلاب مدفوعين باستمرار في بذل الجهد أو لتكييف سلوكياتهم لإنجاز نتائج مرتفعة لأنهم يرغبون في الوصول إلى أهدافهم .

التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning

يشير إليه زمرمان بأنه لختيار استراتيجيات التعلم أو الطرق التي يتم تصميمها لإحراز الأهداف المرغوبة . (Zimmerman, 1998: 3)

ويشير هوفر وآخرون إلى أن وضع أهداف للدراسة مثل وضع خطة للنص قبل القراءة – إعداد أسئلة قبل قراءة النص ، تحليل المهمة الخاصة بالمشكلة هي أنشطة التخطيط الاستراتيجي . (Hofer, et al., 1998: 67)

ويقررون بأن هذه الأنشطة لا تساعد المتعلمين فقط للتخطيط لاستخدام استراتيجياتهم المعرفية؛ لكنها تبدوا أيضاً بأنه تنشط المعرفة السابقة الضرورية، وتجعل من السهل للمتعلمين تنظيم وفهم المادة.

المراقبة الذاتية Self – Monitoring

إن مراقبة تفكير الفرد وسلوكه يعد جزءاً تكاملياً للتعلم المنظم- ذاتياً، وهو نوع من الممارسة الانعكاسية- الذاتية Self – reflective Practice . فالطلاب ينبغي أن يراقبوا ويقيموا تعلمهم حتى ينظموه. وبعض أنشطة المراقبة تشتمل على الانتباه أثناء عملية قراءة نص أو أثناء الاستماع لمحاضرة، الاختبار – الذاتي Self – testing من خلال استخدام أسئلة لمادة النص وذلك لمراجعة فهم المحاضرة. واستخدام استراتيجيات أخذ الامتحان test – taking (مثل مراقبة السرعة والتكيف مع الوقت المتاح)
(Hofer et al. , 1998: 68)

فاستراتيجيات المراقبة تلاحظ فشل المتعلمين في الانتباه أو الفهم، وتذكرهم بسد هذا القصور أو الفشل باستخدام الاستراتيجيات التنظيمية.

التقييم –الذاتي Self – Evaluation

يشير شانك Schunk (1995) بأن عملية التقييم- الذاتي للقدرات والتقدم تعتبر ذات أهمية خاصة لتنظيم – الذات لدى المتعلمين أثناء اكتساب المهارة .

ويقترح زيمرمان(1998) Zimmerman أن التقييم- الذاتي يشمل مقارنة معلومات التغذية المرتدة بمعيار محدد أو هدف .

ويرى "شانك" Schunk (1991) أن التقييم- الذاتي ، الصريح يشمل نوعاً من المراقبة- الذاتية حيث يتم دعوة الطلاب بصورة حرة لمعرفة أدائهم الحالي ومقارنته بأهدافهم وأدائهم السابق؛ ليحكموا بصورة ذاتية بأنهم يحرزون تقدماً، والحكم- الذاتي يأتي بردود أفعال ذاتية مثل اعتبار الأداء جديراً بالملاحظة أو غير مقبول .

والتقييمات- الذاتية الموجبة تجعل الطلاب يشعرون بالكفاءة نحو التعلم وتدفعهم للاستمرار في العمل باجتهاد؛ لأنهم يعتقدون بأنهم قادرين على إحراز تقدم أكثر .

أما "باندورا" Bandura (1986) فيرى أن الحكم- الذاتي المنخفض عن التقدم وردود الأفعال الذاتية – السالبة لن تقلل بالضرورة الكفاءة – الذاتية والدافعية إذا كان الطلاب واثقين بأنهم قادرين على النجاح؛ ولكن مدخلهم الحالي يعتبر انعكاسياً .

ويعرف "إرتامر" و"نيوباي" Ertmer & Newby , 1996 التقييم- الذاتي بأنه تقدير المتعلمين ذوي الخبرة لكل من العملية التي تم تنفيذها، والمنتج الذي ظهر بعد إتمام المهمة التعليمية بصورة تامة .ويريا بأن هذا يحتوى على العديد من التفاصيل، مثل عقلانية، ودقة أي منتج تعليمي. لتحديد الكم الذي تم إحرازه من الهدف، العمل بصورة تامة مع الخطوات المدعمة له لتحديد فعاليتهم في إحراز الهدف، العوائق التي تمت مقابلتها لتحديد كيف تم التنبؤ بهم ، منعهم أو إدارتهم .الخطة الكاملة لإحراز الفعالية أو الكفاءة، أو تعديلها بهدف استخدامها في المستقبل مع مهام متشابهة.

٢- الاستراتيجيات المعرفية : Cognitive Strategies

تشير إلى السلوكيات التي تستخدم للتسميع، تنظيم وتحويل مادة التعلم بهدف تذكر أو استرجاع المعرفة. وهناك ثلاث استراتيجيات معرفية تستخدم بصورة مستمرة في تعلم الطلاب؛ وهي : التسميع ، التنظيم ، والتوسيع أو الإتقان ، وهم يعملون بتعاون مع استراتيجيات التعلم المنظم الأخرى لجعل التعلم فعال ومؤثر ، وهي تستخدم لتعلم المهارات الأساسية والتعلم المعقد بالمثل .

استراتيجيات التسميع Rehearsal Strategies

تستخدم لانتقاء وتشفير المعلومات في السلوك اللفظي. واستراتيجيات التسميع لمهام التعلم الأساسية التي تحتوى على السرد الشفهي، تكرار المعلومات، ونطق الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة نص، أما استراتيجيات التسميع لمهام التعلم المعقد فتشتمل على نسخ المادة، أخذ الملاحظات، وتحديد وتخطيط النصوص.

(Weinstein et al., 2000: 331 – 332)

ويقترح "هوفر"وآخرون Hofer et al., (1998) بأن استراتيجيات التسميع سوف تساعد المتعلمين على أن ينتبهوا ويحددوا المعلومات الهامة من القوائم أو النصوص، ويحتفظوا بهذه المعلومات نشطة في الذاكرة العاملة.

استراتيجيات التنظيم Organizational Strategies

تستخدم لتكوين ارتباطات داخلية بين أجزاء المعلومات الموجودة في مادة التعلم.

(Weinstein et al., 2000, 331 – 332)

ويشير هوفر وآخرون(1998)بأن الاستراتيجيات التنظيمية لمادة التعلم الأساسية تشتمل على تصنيف، وانتقاء الفكرة الرئيسة من النص أو تجميع المعلومات المرتبطة وفقا لخصائص عامة، أو علامات. أما الاستراتيجيات التنظيمية لمهام التعلم المعقدة فتشمل تحديد أو تخطيط المعلومات وخلق علاقات مكانية باستخدام استراتيجيات، مثل شبكة ترتبط ببعضها (تخطيط خريطة للأفكار الهامة، أو تركيبات شارحة للنصوص. وأن هذه الاستراتيجيات عادة تؤدى إلى فهم أعمق للمادة المتعلمة عن استراتيجيات التسميع .

استراتيجيات التوسيع أو الإتقان Elaboration Strategies

تستخدم لجعل المعلومات ذات معنى ولبناء ارتباطات بين المعلومات الموجودة في مادة التعلم والمعرفة الحالية للمتعلم . استراتيجيات التوسيع أو الإتقان لمهام التعلم الأساسية تشتمل على خلق الخيال العقلي. استخدام تكنيكات معينات الذاكرة كربط المعلومات العشوائية بالمعرفة الفردية ذات المعنى؛ أما بالنسبة لمهام التعلم المعقدة فإنها تحتوي على استراتيجيات مثل (إعادة الصياغة ، التلخيص ، إيجاد المتشابهات ، ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة ، الأسئلة ، محاولة تدريس المعلومات لشخص آخر) .

(Weinstein, et al., 2000:331–332)

٢- استراتيجيات إدارة المصادر : Resource Strategies

تشتمل على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لإدارة بيئتهم (على سبيل المثال وقتهم ، بيئتهم الدراسية ، المشاركين الآخرين مثل المعلمين والرفاق) .

(Corno, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1998)

ويشير "أورانج" Orange(1990) إلى أن استراتيجيات إدارة المصادر تساعد الطلاب في تعديل بيئتهم لتلائم أهدافهم واحتياجاتهم ، وقد وجد أن كثيراً من طلاب الجامعة يحتاجون مساندة في تنظيم إدارة الوقت والبحث عن المساعدة .

إدارة الوقت Time – Management

تختص بجدولة ، و تنظيم و إدارة وقت الفرد للدراسة (Pintrich , 1991 : 27)

ووفقاً "لبنتريتش" ، فإن هذا يتطلب الاحتفاظ بأجـزاء من الوقت للدراسة ، استخدام وقت الدراسة بصورة أكثر فعالية ووضع أهداف حقيقية ، وهي تتراوح في المستوى من عمل جداول لوقت واحد في اليوم للدراسة أو أي خطط للدراسة أسبوعية وشهرية .

البحث عن المساعدة Help – Seeking

وينظر "نيومان" Newman (2002) إلـى البحـث عـن المـساعدةعلى أنـه استراتيجية فريدة للتعلم المنظم- ذاتياً؛ لأن الطلاب ينبغي أن يقوموا بـه خـلال التفاعـل الاجتماعي مع الآخرين ، حيث ينظم الطلاب تعلمهم من خلال طلب المساعدة من الآخرين للتعامل مع الصعوبة الأكاديمية. فعندما يراقب الطلاب أداتهم الأكاديمي ويصبحون علـى وعي بالصعوبة التي لا يستطيعون التغلب عليها بأنفسهم ، فإنهم عادة ما يعوضون قدرتهم وتأكيدهم الذاتي لحل الصعوبة بطلب المساعدة من شخص آخر لديه معرفة أكثر . وهـذا يعتبر سلوكاً ناضجاً واستراتيجياً . فطلب المساعدة يمكن أن يمنع الفشل المحتمل – يـدعم الإدارة ، وينتج عنه نجاح المهمة ويحسن من إمكانية التمكن على المدى – الطويل والتعلم الاستقلالي .

إدارة بيئة الدراسة Study Environment Management

وهي تختص بمكان دراسة الطالب، وتشير إلى سلوكيات الطالب لإعداد وملائمة بيئة الدراسة لجعلها منظمة، وهادئة وخالية كذلك من المشتتات البصرية السمعية.
(Pintrich, 1991: 27)

تنظيم الجهد Effort Regulation

تصف قدرة الطالب على ضبط جهده وانتباهه على الرغم من المشتتات والمهام غير الشيقة وهي لا تعكس فقط ، الإصرار على إتمام أهداف دراسة الفرد حتى وإن كانت هناك صعوبات أو مشتتات ، ولكنها تشير أيضاً إلى تنظيم الطالب في الاستخدام المستمر لاستراتيجيات التعلم . (Pintrich, 1991: 27)

تعلم الرفاق Peer Learning

يشير إلى التعاون مع الرفاق ، أو استخدام الحوار مع الرفاق لمساعدة المتعلم في توضيح فهم مادة المقرر وإنجاز استبصارات لم يكن ليحصل عليها بمفرده .

(Pintrich, 1991:27)

وقد أعطى Bandura (1986) أهمية كبرى لاستخدام المتعلم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي وشرح فعالية كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً على أساس النموذج الثلاثي المقترح ، فغرض كل استراتيجية من الاستراتيجيات هو التنظيم- الذاتي للطلاب من خلال : أ. وظيفتهم الشخصية ، ب. أدائهم السلوكي الأكاديمي ، ج. بيئة تعلمهم. فعلى سبيل المثال ، استراتيجيات التنظيم والتحويل ، والتسميع والاستظهار ، ووضع الأهداف والتخطيط تركز على تحسين التنظيم الشخصي ، أما استراتيجيات التقويم الذاتي والمكافأة الذاتية فقد صممت لتحسين الوظيفة السلوكية ، وتقوم استراتيجيات التركيب البيئي ، وطلب المعلومات ، ومراجعة السجلات ، وطلب المساعدة بتحسين بيئة تعلم الطلاب .

(Zimmerman, 1989A: 337)

ولا يعتمد استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم فقط على معرفتهم بالاستراتيجيات ولكن أيضاً على عمليات ما وراء المعرفة لصنع القرار ونواتج الأداء . فتحليل المهمة أو التخطيط يصف عمليات قرارية لاختيار أو تغيير استراتيجيات عامة للتنظيم الذاتي . والمتعلمون المنظمون ذاتياً يمكن أن يضعوا الأهداف استراتيجياً على مستوى معقول من الصعوبة .

(Zimmerman, 1989A: 332, 333)

ووضع الأهداف هو أول تقنيات الدافعية التنظيمية الذاتية ، فالهدف هو ما يهدف الطالب إلى إنجازه بوعي ، بينما وضع الأهداف يشير إلى خلق هدف وتعديله إذا دعت الضرورة لذلك . والمتعلم يضع أولاً أهدافاً للمهمة ثم يحاول تحقيق هذه الأهداف من خلال استراتيجيات متنوعة ثم يراجع المتعلم بطريقة ما مدى وصوله لهذه الأهداف ، والمتعلم الذي يدرك الفرق بين الأهداف والأداء يقوم بتحسين عملية تعلمه .

(Zimmerman & Risemberg, 1997: 116, 118)

وما يميز المتعلمين المنظمين- ذاتياً أن بإمكانهم أن يعيدوا تنظيم بيئتهم الاجتماعية والفيزيقية لتتناسب واحتياجاتهم ، فبالإضافة إلى طلب المساعدة من المصادر الاجتماعية يمكن أن يؤثر الطلاب على بيئتهم من خلال المحيط الفيزيقي .

(Zimmerman & Risemberg, 1997:118, 120)

والمتعلمون المنظمون- ذاتياً لا يعملون في عزلة؛ فعندما تواجههم مهمة معقدة يطلبون المساعدة ممن هم أكثر معرفة منهم – سواء أكانوا زملائهم، أو أعضاء الأسرة أو المعلمين، أو المصادر المكتوبة. (Zimmerman, 1998: 337)

كما أنهم يظهرون رغبة في الاستقلالية كلما كان ذلك ممكناً، إلا أنهم يرغبون في طلب المساعدة عند الضرورة. ومن ثم ، فهناك اختلاف كبير بين الاعتمادية والاعتمادية الزائدة عند طلب المساعدة الاجتماعية بطريقة منظمة ذاتياً .

(Zimmerman & Risemberg, 1997: 119, 120)

وعندما يواجه المتعلم المنظم- ذاتياً مهاماً صعبة تتطلب المساعدة من شخص أكثر معرفة فإنه يطلب المساعدة من خلال طرح بعض الأسئلة.

(Newman, 1994: 283)

ومع أن طلب المساعدة الاجتماعية يمكن أن يبدو على عكس التعلم المنظم- ذاتياً تماماً، إلا أن منظري التعلم الاجتماعي أظهروا أن عمليات التقوية الذاتية يمكن أن تكتسب من خلال اتخاذ الأفراد الآخرين كنماذج للعمليات الاستراتيجية .

(Zimmerman & Martinez–Pons, 1986 in Shapely, 1993: 33)

وبالنسبة لاستراتيجية المكافأة الذاتية فيشير إليها زيمرمان ومارتنيز بونز أنها ترتيب أو تخيل المكافأة عند النجاح في مهمة أكاديمية أو العقاب على الفشل فيها ؛ فالطلاب الذين يكافئون أنفسهم أو يعاقبونها يتفوقون على الطلاب الذين لا يفعلون ذلك .

(Zimmerman & Martinez–Pons, 1986: 618)

مما سبق تتضح أهمية كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في تمييز المتعلمين المنظمين- ذاتياً عن غيرهم؛ حيث إن استخدام هذه الاستراتيجيات يعد إحدى سمات الطلاب المنظمين- ذاتياً .

تقدير- الذات : Self-Esteem

يعرف تقدير- الذات في قاموس علم النفس بأنه درجة تعبر عن قيمة الفرد لذاته أو علامة لتقدير قيمة الفرد ، وتتضمن القيم الإيجابية والسلبية للفرد نحو ذاته.

(Arthurs, 1984: 679)

ويعرفه عادل عبد الله بأنه مفهوم يعكس اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه وتقدير- الذات الموجب يعني أن الفرد ذو قيمة وأهمية ، بينما يعني تقدير- الذات المنخفض ، عدم رضا الفرد عن نفسه . (عادل عبد الله ، ١٩٩١ : ٥)

ويعرفه عبد الرحمن سيد سليمان بأنه تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته ، هذا التقدير من قبله هو الذي يعكس شعوره بالجدارة والكفاءة .

(عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩٨: ١٩٦)

ويشير سميث (1967) Smith إلى تقدير- الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير- الذات اتجاهات الفرد الأيجابيه أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء أي أن تقدير- الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير- الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة.

(في : حسين الدريني وآخرون ، ب ت: ٤)

ويشير "حامد زهران" (١٩٩٨) أن معظم النظريات النفسية منذ بداية القرن العشرين أخذت تتبنى مفهومي الذات Self ، والأنا ego - كمفهومين مهمين في دراسة الشخصية والتوافق النفسي ، إلا أن هذه النظريات قد اختلفت حول طبيعة الذات وبنيتها وتركيبها وأبعادها ووظائفها . ومنذ العقد الرابع من القرن العشرين أخذت الذات مكانها الطبيعي في دراسات علم النفس وأصبح مفهوم الذات يتمتع بمكانة هامة وكثرت الدراسات والبحوث حول ما يسمى سيكولوجية الذات .

إن تقدير- الذات باعتباره مفهوماً سيكولوجياً يتضمن العديد من أساليب السلوك فضلاً عن ارتباطه بمتغيرات تتباين ومحددات شتى فهو يرتبط بالعلاقات الشخصية المتنوعة ومدى شعور الفرد بالتوافق مع ذاته ومع الآخرين إلى جانب تحدي أهدافه

الذاتية. وتجدر الإشارة إلى أن تقدير – الذات لا يتسم بالثبات فهو قابل للتغيير ، فالخبرات المتعلمة قد ترفع من معدلاتها وقد تخفضها .

(عبد الرحمن سليمان ، ١٩٩٢ : ٨٨)

كما أن التقدير الذي يضعه الفرد لنفسه يؤثر بوضوح في تحديده لأهدافه، ولاتجاهاته، ولاستجاباته نحو نفسه و الآخرين. ولقد حدا هذا باهتمام العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير – الذات في حياة الأفراد .

(حسين الدريني وآخرون ، ب ت : ٣)

ولذلك يتفق علماء النفس فيما بينهم على أن وراء السلوك الإنساني دافع معين لكنهم يختلفون في تحديد هذا الدافع ، فيرى البعض أنه الدافع لتحقيق – الذات. ويرى فريق آخر أنه الدافع للمحافظة على الذات. في حين يرى فريق ثالث أنه الدافع لتقدير – الذات . (عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٥ : ١٨)

ويتمخض تقدير – الذات عن وعي ورؤية سليمة وموضوعية للذات؛ فقد يغالي الفرد في تقديره لذاته ، ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخمها مما يجعله غير مقبول من الآخرين، ويبحث عن الكلام بدون العمل والعدوانية اللفظية. أو أن الفرد قد لا يعطي نفسه حقها ويحط من قدرها وبالتالي ينحدر بذاته نحو العدوانية والإحساس بالنقص. وأخيراً قد يكون الفرد متزناً يجمع بين الكبرياء الحميد والتواضع واحترام الآخرين . (عبد الوهاب محمد كامل ، ١٩٩٣ : ١٧٣)

أبعاد تقدير – الذات :

يشير "محسن عبد النبي" إلى وجود خمس اتجاهات رئيسية وضرورية للارتفاع بتقدير – الذات وهي :

أولاً : الشعور بالأمن : عندما يشعر الطلاب بالأمن فإنهم يتمتعون بالراحة التي تؤهلهم لتجريب خبرات جديدة ، والرغبة في التعبير عن آرائهم ، وبذل الجهد اللازم للنجاح .

ثانياً : الشعور بالهوية : تشير الهوية إلى حجم الإدراكات أو الآراء لدى الفرد تجاه نفسه، أو يشار إليها أحياناً بأنها إدراكات الذات أو مفاهيم الذات ، أو صور الذات .

ثالثاً : الشعور بالانتماء : تزداد أهمية الشعور بالانتماء مع بداية المراهقة، ولكن المراهق يجد أزدواجاً ما بين حاجته إلى شعوره بالتفرد وحاجته إلى الشعور بالارتباط بالجماعة التي تشعره بالقبول الاجتماعي .

رابعاً : الشعور بالهدف : يشعر الأفراد في المراحل العمرية المختلفة بأن لهم هدفاً في الحياة يرغبون في تحقيقه . في مرحلة الدراسة يكون لديهم هدف أكاديمي ، ثم يرون أنه لا توجد علاقة بين هذه الأعمال وبين ما يعتبرونه هدفهم الرئيس في الحياة .

خامساً : الشعور بالكفاءة الشخصية : يأتي الشعور بالكفاءة الشخصية من الاعتقاد بأن الفرد يستطيع التغلب على المشكلات ويحقق النجاح الذي يحلم به . وهذه الثقة التامة الذي يشير إليها "باندورا" (Bandura (1986 بالقدرة الذاتية ، ضرورية لتقدير- الذات ، وتتطلب الكفاءة الشخصية إمتلاك الفرد مهارات فرعية سواء معرفية أو اجتماعية ، والاعتقاد بأن الفرد يمكنه استخدام هذه المهارة بفاعلية .

محسن عبد النبي ، ١٩٩٩ : ١٨٠)

أنواع تقدير-الذات:

حسب نظرية التكوين فإن هناك ثلاثة أنواع لتقدير- الذات وهي :

١- تقدير- الذات المستمر : وفيه يعرف الشخص كل شئ عن نفسه .

٢- تقدير- الذات الموقفي : ويتمثل في المشاعر التي يدركها الفرد عن نفسه في موقف معين .

٣- تقدير- الذات النابع من تأثير المجتمع : وفيه يكون شعور الفرد عن نفسه نابعاً من تأثير المجتمع .

ويجب أن نعرف أن هذه الأنواع الثلاثة مهمة في الكفاءة الوظيفية للفرد حيث إن كفاءة الفرد تزيد عندما يزيد تقديره لذاته . (Michael, 1990: 392)

ويذكر (سميث ، ١٩٦٧) أن هناك أربعة مظاهر تدل على وجود تقدير ذات عال لدى الفرد هي:

١- القدرة على تقبل الآخرين ولفت أنظارهم .

٢- القوة: ومعناها السيطرة علي الآخرين والتأثير فيهم.

٣- الفضيلة: وهي عبارة عن التحلي بالمستويات الأخلاقية والقيم.

٤- المناقشة والنجاح عند القيام بالأعمال ومواجهة الصعاب.

(Coopersmith, 1967: 277)

ولذلك فإن الاحتفاظ بمفهوم واضح وثابت وإيجابي للذات ينمي العديد من السمات الإيجابية؛ كتقدير وتقويم الذات تقويماً واقعياً. وبذلك يتمكنون من تقدير علاقاتهم مع الآخرين بشكل أدق مما يسهل من تكيفهم الاجتماعي، في حين لو كان العكس فإن الطريق سيكون سهلاً لتكوين العقد النفسية وأهمه مركب النقص، وانعدام الثقة بأنفسهم مما يؤدي إلى سوء التكيف على المستوى الذاتي والموضوعي.

(حمدي الشحات عرقوب، ١٩٩٢ : ٤٧)

يشير "فاروق عبد الفتاح موسى" أن تقدير الفرد لذاته يتأثر بعوامل كثيرة منها :ما يتعلق بالفرد نفسه مثل قدراته واستعداداته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم. فإذا كانت البيئة تهيئ للفرد المجال للإنطلاق والإبداع فإن تقديره لذاته يزداد. أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العائق أمام الفرد بحيث لا يستغل قدراته واستعداداته عندئذ يقل تقدير الفرد لذاته. إن تقدير- الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب؛ بل يتأثر أيضاً بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسماته الشخصية والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها.

(فاروق عبد الفتاح موسى، ١٩٨٧ : ٢٠)

يذكر "كوبر سميث" أن هناك أربعة منابع لاكتساب تقدير- الذات وتتحقق تلك المنابع من خلال " الكفاية " وهي قدرة الفرد الخاصة على التأثير والسيطرة على الآخرين،(مقابلة) احتياجات الآخرين بنجاح وتحقيقها، " الجدارة " وهي التمسك بالمبادئ والقيم، " الأهمية " وهي تلقي الانتباه من الآخرين ويرى أن المنابع الثلاثة الأولى الممثلة في القوة والكفاية والجدارة، ويمكن الحصول عليها بواسطة الشخص نفسه بالإضافة إلى نظرة الآخرين إليه. ولكن أحد هذا المنابع هو (الأهمية) يعتمد كلية على الآخرين حيث إننا نحتاج للآخرين لتقديرنا. (In Buss, 2001:47)

بعض العوامل التي تسهم في تقدير- الذات:

يشير "والز" و"جاري" Walz &Garry (1991) إلى أن تقدير- الذات المرتفع يمنح الشخص حصانة ضد المتاعب التي تواجه الفرد ويمنحه القدرة على مواجهة الضغوط التي يتعرض لها. ويرى أن بعض العوامل التي تسهم في تحسين تقدير- الذات هي:

١- تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تحسين تقدير- الذات فالسنوات الأولى هامة جداً في تكوين تقدير ذات مرتفع للطفل . كما أن تقدير- الذات المرتفع للوالدين له دور حاسم في القدرة على تربية وتنشئة تقدير ذات فعالية شخصية مرتفعة لدى أطفالهم .

٢- ويلعب المناخ المدرسي دوراً هاماً في تحسين تقدير- الذات ، كما ينعكس أيضاً تقدير ذات المدرسين على الأطفال من خلال أسلوب المعاملة مع هؤلاء الأطفال من خلال النقد البناء والمكافآت والتشجيع .

٣- ويرتبط تقدير- الذات بالإنجاز وبالتحصيل الأكاديمي؛ فكلما كان الشخص أكثر إنتاجية وفعالية ، كلما كان تقديره لذاته مرتفعاً ، لأن كلاً منهم سبب ونتيجة للآخر. وكذلك النجاح في مجالات الحياة يمنح الفرد ثقة بالنفس ، وتقدير ذات مرتفع .

٤- ومن أجل تحسين تقدير- الذات لابد من اعتراف الشخص نفسه بأن تقدير- الذات هو محدد حيوي في سلوكه لابد أن يعرف معناه ، وكيف يتأثر بالخبرات السابقة ، وكيف يؤثر على مستقبله وإتخاذ قراراته .

٥- وفي إطار العلاقة الإرشادية لابد من تصميم برنامج تعزيزي لتقدير- الذات والذي يتم تعديله وفقاً لأسلوب الفرد في التعلم ، وفقاً لأهدافه وكفاءته ؛ ولابد من رسم بروفيل المعنى الشخصي والذي يحدد العوامل الداخلية والخارجية التي تسهم في تحسين تقدير- الذات .

الدافعية للتعلم: Learning Mo'ivation

الدافع motive هو كل ما يدفع إلى السلوك، ذهنياً كان هذا السلوك أم حركياً لذا كان موضوع الدوافع يتصل بجميع الموضوعات التي يدرسها علم النفس إذ لا سلوك بدون

دافع؛ فهو وثيق الصلة بعمليات الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتخيل، والتفكير، والابتكار، والتعلم. (محمد عزت راجح، ١٩٩٤: ٧٧)

إن سلوك الإنسان = الدافعية × القدرات العقلية التي لديه .

(سيد خير الله ، ١٩٨١ : ٨)

والدافعية Motivation تلعب دوراً هاماً ومستمراً في معظم نواحي التعلم والنمو الإنساني من معرفة ولغة وإدراك وتعلم وغالباً ما تظهر الدافعية واضحة منذ بداية الحياة .

(سيد الطواب ، ١٩٩٤ : ٩١)

ويرى "زيمرمان" Zimmerman(1989) أن الدافعية واستراتيجيات التعلم تلعب أدوراً مهمة في التعلم ، ويمكن أن تؤثر في تدعيم التعلم .

ويشير "كيرسيلي" Kearsley (1985) إن من مفاهيم التعلم المهمة الدافعية والذكاء والتغذية المرتدة واستراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية وأساليب التعلم والمثيرات ، والإبداع والأنظمة الذهنية .

وعندما ينظر إلى الدوافع من ناحية علاقتها بالتعلم نجد أن الدوافع تمثل الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمام التلميذ ودفعه نحو ممارسة أوجه النشاط التي يتطلبها الموقف التعليمي بالمدرسة؛ وذلك من أجل اكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات المرغوبة.

(محمود منسي ، ٢٠٠٣ : ٥٥)

ويذكر " فؤاد أبو حطب وآمال صادق " أن الدافع Motive هو حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين ، وتحتل الدوافع بهذا المعنى منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم والتعليم .

(فؤاد أبو حطب وآمال صادق : ١٩٩٤ : ٤٣٢ – ٤٣٣)

والدارس الذي يأتي للتعلم مليئاً بالحماس والرغبة قد يفقد بسرعة أو بالتدريج هذا الحماس وتلك الدافعية العالية إذا كان موضوع التعلم سيئ العرض، أو كانت طريقة التعلم وظروفه غير مشجعين، وفي بعض الأحيان قد يكون الجو الاجتماعي في البرنامج أحد العناصر التي تدفع الدارسين للاستمرار فيه . ومعلم الراشدين مطالب بمعرفة وتقبل وفهم

الدوافع الأصلية للتعلم عند المتعلمين ، واستخدامها في إعداد مواقف تعليمية على درجة عالية من الملاءمة والدينامية والكفاءة .

(فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩٠ : ٥٦١)

وعلى الرغم من أن دور الدافعية في التعلم لايقل عن دور كل من الذكاء والقدرات العقلية فيه إن لم يكن أكبر، إلا أن الاهتمام بذلك الدور بدأ حديثا وكان موجها إلى بحث ودراسة تأثير الدوافع على التعلم الحيواني. ومع ذلك فإن الاهتمام الحالي لعلماء النفس المعاصرين بات موجها إلى بحث ودراسة دور الدافعية في التعلم الإنساني، ويبدو أن هناك إتجاهاً متزايداً للبحث في هذا المجال وبصفة خاصة دافعية الإنجاز.

(فتحي مصطفى الـ ـات، ٢٠٠٤: ٤٤٩)

الدوافع هي قوى داخلية تدفع الفرد إلى بذل النشاط والقيام بأنواع مختلفة من السلوك، توجيه نحو أهداف معينة، وتبقى على السلوك وتجعله مستمراً حتى يتحقق الغرض منه.

والتعريف السابق للدوافع يقدم ثلاث وظائف للدافعية هي:

(١) أن الدافع عامل منشط ، فهي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي وتحرر السلوك وتنقل الكائن الحي من حالة السكون إلى حالة الحركة.

(٢) أن الدافع عامل موجه ومنظم، فهي توجه سلوك الكائن الحي إلى وجهات معينة نحو هدف معين ليتحقق له إشباعات معينة.

(٣) أن الدافع عامل مدعم أو معزز، وهذه الوظيفة ذات صلة وثيقة بالوظيفة الثانية؛ وذلك لأن توجيه السلوك لتحقيق أهداف معينة تشبع حاجات معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الإشباعات.

(ممدوح الكناني وأحمد الكندري ،٢٠٠٥: ٦٦)

والدافعية للتعلم من وجهة نظر سلوكية تعرف بأنها " الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم، والتي تحرك سلوكه وأداءاته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة معينة" . (Biehler & Snowman, 1990: 519)

ويلاحظ من تعريف الدافعية للتعلم أنها :

- حالة داخلية لدى المتعلم .
- تحرك سلوكه وأداءاته .

- تعمل على استمرار السلوك وصيانته .
- توجه السلوك نحو تحقيق هدف محدد يعيه المتعلم .

أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر معرفية فتعرف بأنها " حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناء المعرفية ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية .. معينة . (Biehler &Snowman, 1990: 520)

ويتضمن تحليل تعريف الدافعية من وجهة نظر معرفية ما يلي :

- حالة داخلية.
- تحرك الحالة الداخلية (من أفكار ومعارف) وبنى المتعلم المعرفية ووعيه.
- الإلحاح ومواصلة واستمرار الأداء.
- الوصول إلى حالة توازن معرفية . (Good & Brophy , 1990 : 36)

أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية فقد اتخذت منحنى آخر؛ إذ قامت بالتركيز على مساعدة المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق التعلم الأمثل (Optimal Learning) ومن ثم إلى إيداع نواتج تساعد المتعلم على تحقيق ذاته .

(Clark, 1986: 164)

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية بأنها : حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات(Self-Actualization) .

ويمكن ملاحظة أن تعريف الدافعية للتعلم يتضمن العناصر الآتية :

- حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم .
- استغلال أقصى طاقات المتعلم.
- إشباع دوافع المعرفة وصيانة وتحقيق الذات .

أما الدافعية للتعلم من وجهة النظر التحليلية (Psychoanalysis) فترى : أن غاية المتعلم من أي سلوك يجريه هو تحقيق السعادة (Pleasure) وتجنب الألم (Pain Avoidance)، ولذلك فإن سلوك الفرد ومن ضمنه تعلمه يسعى نحو تحقيق هذه الغاية .

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة النظر التحليلية بالآتي : حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد، بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل .

ومن تحليل التعريف يمكن ملاحظة ما يلي :

- حالة داخلية تحث المتعلم .
- استغلال المواد والأدوات.
- خلق بيئة تعليمية .
- تحقيق السعادة والتكيف وتجنب الوقوع في الفشل .

(نايفة قطامي ، ١٩٩٩ : ١٧٢ - ١٧٣)

أي أن الدافعية للتعلم هي ما يجعلنا نواصل اندماج الطلاب في عملية التعلم ، أي أن الدافعية تحدد الاتجاه والفعالية لتعلم الطلاب ، كما يمكن للدافعية أن تعوض التعب وحتى بعض النقص في القدرة على التعلم لدى الطلاب .

(نبيل محمد زايد ، ٢٠٠٣ : ١٢٠)

دراسات سابقة :

أولاً : دراسات تناولت التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً :

١- دراسة بنتريش ودي جروت Pintrich & DeGroot (1990)

هدفت لاختبار العلاقات المتفاعلة للعناصر الدافعية الثلاثة على عناصر التنظيم الذاتي ، وكذلك العلاقات بين الدافعية والتعلم المنظم- ذاتياً وأداء الطلاب على المهام في الفصل الدراسي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط كل من الفعالية الذاتية والقيمة الداخلية إيجابياً مع الأداء واستخدام الاستراتيجية المعرفية ، كما سجل الطلاب المرتفعون في الإنجاز استخداماً أكثر لاستراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً من الطلاب المنخفضين في الإنجاز ، برغم عدم وجود فروق بين المجموعتين في استخدامهم للاستراتيجية المعرفية .

٢- دراسة ليندروهاريس(1992) Linder & Harris

هدفت إلى اختبار ما إذا كان التعلم المنظم- ذاتياً يؤدي دوراً في الأداء الأكاديمي الناجح عند طلاب الجامعة، و أظهرت النتائج وجود علاقة بين التعلم المنظم- ذاتياً

ومتوسط الدرجات التي أحرزها الطلاب، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارة التعلم المنظم- ذاتياً تنمو مع العمر ومع الخبرة الأكاديمية .

٣ - دراسة "بنتريش" وآخرون Pintrich , et al (1993)

هدفت إلى رصد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً التي يستخدمها الطلاب في دراسة المقررات الدراسية وتقديراتهم فيها . استخدمت " استبانة استراتيجيات الدافعية للتعلم " (MSLQ) – من إعداد الباحثين – في تقرير الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في الدراسة (٨١ فقرة من نوع التقرير الذاتي موزعة على ١٥ اختباراً فرعياً) . وقد أسفرت الدراسة عن وجود ارتباطات بين التقديرات النهائية للطلاب في المقررات الدراسية واستجاباتهم على هذه المقاييس الفرعية.

٤- دراسة خان Khan (2001)

هدفت إلى فحص تأثير الاستراتيجيات الدافعية والمعرفية للتعلم المنظم- ذاتياً على التحصيل الدراسي في الرياضيات واللغة الإنجليزية لدى عينة من طلاب الصفين التاسع والعاشر في مدارس هونج كونج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين التحصيل الدراسي في المقررين ومتغيرات توجه الهدف وتقدير قيمة المهمة وفعالية الذات، وكشف تحليل الانحدار المتعدد أن التوجه نحو هدف داخلي وفعالية الذات والاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم- ذاتياً . كانت أفضل منبئات بالتحصيل الدراسي في المقررين .

٥- دراسة ريم سليمون (٢٠٠٢)

هدفت إلى تحديد مهارات التنظيم الذاتي للكتابة وتنميتها لدى مجموعة من طلاب الجامعة من الجنسين، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة.

٦- دراسة مصطفى كامل (٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الاستراتيجيات الدافعية والمعرفية للتنظيم الذاتي للتعلم والتي حددها بنتريتش وآخرون (١٩٩١) حيث يستخدمها الطلاب الجدد بالجامعة وطلاب الفرقة الرابعة، وكذلك الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل

الدراسي والفروق بحسب نوع المقررات الدراسية للطلاب (علم نفس – أدب – نبات) . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في معظم استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة لصالح مرتفعي التحصيل. وفروق في بعض الاستراتيجيات لصالح دراسة بعض المقررات.

٧- دراسة علاء الدين سعد متولي وعماد أحمد حسن علي (٢٠٠٤)

هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في التحصيل الأكاديمي ، والأداء التدريبي ، والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية بصور في سلطنة عمان ، وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية التي تم الشرح لها وتدريبها على البرنامج (المجموعة ب) كانت أكثر فعالية وتحسناً في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريسي بالمقارنة بالمجموعة التجريبية (أ) والتي تم الشرح لها فقط .

٨- دراسة نوتا وآخرون Nota , et al (2004)

هدفت إلى اختبار العلاقة بين استخدام مجموعة من الطلبة الإيطاليين لاستراتيجيات متنوعة للتعلم المنظم- ذاتياً (معرفية ، دافعية ، سلوكية) وطموحات التعلم العالي لديهم وإنجازهم الأكاديمي اللاحق . أشارت النتائج إلى أن استراتيجية التعلم المنظم- ذاتياً المعرفية الخاصة بالتنظيم والتحويل أثبت أنها منبيء هام بدرجات الطلاب في مقررات (الإيطالي ،الرياضيات ، المواد التكنولوجية) في المدرسة العليا .

٩- دراسة كاو ونيتفيلد Cao & Nietfeld(2005)

هدفت للتعرف على بعض مكونات التعلم المنظم- ذاتياً المناسبة لبيئة الدراسة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن مكون ما وراء المعرفة هو المكون المفتاح A Key Component للتعلم المنظم- ذاتياً. والتركيز عليه كان له أثره في ارتفاع معدل الإنجاز الأكاديمي لعينة الدراسة كما يقاس بالتقديرات الدراسية في نهاية الفصل الدراسي.

ثانياً : دراسات تناولت التعلم المنظم- ذاتياً في علاقته بتقدير- الذات والدافعية للتعلم :

١- دراسة ماكومبس McCombs (1986)

هدفت إلى استعراض الدعم التجريبي والنظري للنموذج المبدئي السببي لدور نظام الذات Self-System في التعلم المنظم- ذاتياً مثل (مفهوم-الذات - الكفاءة- الذاتية - تقدير- الذات) . ويؤكد هذا النموذج أن الطلاب في التعلم المنظم - ذاتياً ينبغي أن يمتلكوا وجهات نظر إيجابية بصفة عامة ، ويكون لديهم بالمثل إدراكات خاصة عن الكفاءة والضبط في مواقف التعلم النوعية .

٢- دراسة هانسفورد Hansford (1995)

هدفت إلى دراسة طبيعة ومقدار العلاقة بين مفهوم- الذات ووجهة الضبط والتعلم المنظم- ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة منخفضة بين متغيرات الدراسة ، وأن هذه العلاقات ربما لا تكون خطية .

٣- دراسة لطفي عبد الباسط (١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى تحديد مكونات التعلم المنظم- ذاتياً، ودراسة العلاقة بين مكونات التعلم المنظم- ذاتياً وتقدير- الذات وتحمل الفشل الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ودراسة أثر القدرة العقلية والجنس على التعلم المنظم- ذاتياً ،وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود (١٥) مكون أو استراتيجية للتعلم المنظم- ذاتياً. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين جميع مكونات التعلم المنظم- ذاتياً وتقدير- الذات والتحصيل الدراسي وبعض أبعاد تحمل الفشل الأكاديمي ، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على مكونات التعلم المنظم- ذاتياً .

٤- دراسة فانزل تامسين Vanzile-Tamsen (1997)

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين استخدام التعلم المنظم - ذاتياً واثنين من العوامل الدافعية المعرفية الهامة؛ وهما توقع النجاح وقيمة المهمة . وقد أوضحت النتائج أن قلق الاختبار يفسر مجموعة كبيرة من التباين الحادث في ثلاثة من المتغيرات التابعة

على الرغم من أن اختبار الاختيارمن متعدد يظهرأن قلق الاختبار يرتبط بصورة دالة فقط بمتغير إدارة المصادر .

٥- دراسة "فانزل تامسين" Vanzile-Tamsen (1998)

هدفت إلى اختبار العلاقة بين الضبط الشخصي لمعتقدات التعلم (تعلم الضبط – الذاتي) وثلاث مكونات منفصلة للتعلم الموجه نحو الذات (استخدام الاستراتيجية المعرفية – التنظيم- الذاتي الماوراء معرفي – إدارة المصادر) . أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لم ترتبط بالضبط الشخصي لمعتقدات التعلم . وارتبطت إدارة المصدر بصورة دالة بالضبط الشخصي لمعتقدات التعلم واقترحت النتائج أن تعلم التحكم الذاتي قد ارتبط باثنين من أبعاد التعلم الموجه نحو الذات ولم توجد فروق بالنسبة لبعد إدارة المصادر .

٦- دراسة درمتزكي ولوندري Dermitzaki & Leondari (2004)

هدفت إلى اختبار العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية ،و الما وراء معرفية والدافعية ومفهوم- الذات أثناء حل المشكلات الرياضية. أشارت النتائج إلى أن الرياضيات ومفهوم- الذات الأكاديمي قد ارتبطا باستخدام التلاميذ للاستراتيجيات لتنظيم دافعيتهم للمهام وليس باستخدامهم للاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية أثناء حل المشكلات .

٧- دراسة "روزندال" وآخرون Rozendaal , et al (2005)

هدفت إلى دراسة تأثير التطبيق المدرك للمعلم للتعلم المنظم – ذاتياً على دافعية الطلاب وتجهيزهم للمعلومات عبر الزمن . أشارت النتائج إلى أن وجود فروق في المتوسطات وفروق قوية في الارتباطات بين المتغيرات عبر الزمن . تمسك المعلم القوي بالمبادئ التربوية لنظام مجموعة التعلم المتفاعلة ارتبط بصورة دالة بالزيادة في معالجة المستوى العميق deep level processing ،مع وجود علاقة موجبة بين الدافعية واستراتيجيات معالجة المستوى العميق عبر الزمن .

٨- دراسة سانجر وتيكايا Sungur & Tekkaya(2006)

هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية التعلم القائم على حل المشكلات ومداخل التعلم التقليدية في أوجه عديدة للتعلم المنظم- ذاتياً للطلاب مشتملاً على الدافعية واستراتيجيات التعلم. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية كانت لديهم مستويات

أعلى من توجه الهدف الداخلي ، قيمة المهمة ، استخدام استراتيجيات التعلم بصورة واسعة ، التفكير الناقد . التعلم المنظم – ذاتياً الما وراء معرفي ، تنظيم الجهد ، تعلم الرفاق عن الطلاب في المجموعة الضابطة .

ثالثاً : دراسات تناولت التعلم المنظم- ذاتياً في علاقته بالاداء الاكاديمي :

١- دراسة روب Ropp (1998)

هدفت الدراسة إلى اختبار استخدام مدخل التعلم المنظم- ذاتياً لتعزيز تعلم الطلاب للحاسب الآلي . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأنشطة التعليمية المبنية على استخدام التكنولوجيا أمدت العديد من الطلاب المعلمين بمعرفة ما وراء المعرفة ودعمت نمو التعلم الموجه- ذاتياً بواسطة الحاسب.

٢- دراسة "هوارد" وآخرون Howard , et al (2001)

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثيرات التعلم المنظم- ذاتياً الما وراء معرفي في حل المشكلات والعلوم داخل بيئة تعلم قائمة على الحاسب الآلي. أشارت النتائج إلى أن الطلاب في المعالجة الفعالة القائمة على الحاسب الآلي أظهروا فهماً ملحوظاً للمحتوى ومهارة حل المشكلات في العلوم بطريقة أفضل من الطلاب في الفصول الأخرى المستخدمة المعالجة البديلة وشروط التحكم وكانت ثلاثة عوامل وهي (المعرفة – الموضوعية – تمثيل المشكلات) متنبئاً هاماً بفهم المحتوى وأربعة عوامل وهي (المعرفة – الموضوعية – تمثيل المشكلات – التقييم) منبأت هامة بحل المشكلة .

٣- دراسة "شين" Chen (2002)

هدفت إلى تحديد فعالية استراتيجيات التعلم المنظم – ذاتياً بالنسبة للمحاضرة وعند استخدام الحاسب الآلي بالمعمل والذي يعد بيئة تعلم لنظم المعلومات. أسفرت نتائج الدراسة عما يلي : إن تنظيم الجهد له تأثير إيجابي بينما كان تعلم الرفاق له تأثير سالب على تعلم مفاهيم الحاسب . أما نتائج فعالية الاستراتيجيات من خلال معمل الحاسب الآلي فكانت غير حاسمة . وتوصي الدراسة باختبارملائمة الأداة الحالية في تقدير التنظيم- الذاتي للطلاب في بيئة التعلم بمعمل الحاسب .

٤- دراسة بيفرلي وآخرون Peverly , et al (2003)

هدفت الدراسة إلى اختبار ما إذا كانت الخلفية المعرفية واستراتيجيات أخذ الملاحظات يمكن أن ترتبط بصورة موجبة بالتنظيم- الذاتي ، و تحسين التنظيم- الذاتي لطلبة الكلية بإتاحة وقت كافي للدراسة قبل الامتحان .أشارت النتائج إلى أن طلاب الكلية لم يكونوا جيدين بالنسبة للتنظيم- الذاتي والخلفية المعرفية وأن أخذ الملاحظات لم يرتبط بالتنظيم- الذاتي . إن أخذ الملاحظات والخلفية المعرفية كانوا بصورة عامة أفضل منبئات بأداء الاختبار عن التنظيم- الذاتي . وإن أداء الاختبار يرتبط بصورة أكبر بأخذ الملاحظات والخلفية المعرفية عن ارتباطه بالتنظيم- الذاتي .

٥- دراسة بيرجن وريلي Bergin et al., (2005)

هدفت إلى اختبار العلاقة بين التعلم المنظم- ذاتياً والأداء، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب تحت التخرج في مقرر مبدئي لبرمجة الحاسب المستوى الثالث. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين يستخدمون مستويات عليا من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وإدارة المصادر يكون إنجازهم أعلى بصورة دالة من الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من هذه الاستراتيجيات، وأن الطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من الدافعية الداخلية وقيمة المهمة أداتهم أفضل في البرمجة ويستخدموا استراتيجيات ما وراء معرفية وإدارة مصادر عن الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الدافعية الداخلية وقيمة المهمة .

٦- دراسة "مان شي" Man-Chih (2006)

هدفت إلى اختبار تأثيرات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم - ذاتياً على أداء طلاب الكلية ودرجاتهم في التربية البدنية. أسفرت نتائج الدراسة على حصول المجموعة التجريبية على درجات أعلى بصورة دالة على المقاييس التي تعكس عمليات التعلم المنظم - ذاتياً في خبرتهم للتعلم عن المجموعة الضابطة.

٧- دراسة "هو" Hu (2007)

هدفت إلى اختبار تأثيرات التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً على الانجاز ، الدافعية والتقرير- الذاتي لاستخدام الاستراتيجيات في مقرر للاتصال المباشر

online، وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة بين الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على الأداء الكلي للمقرر في الرضا- الذاتي. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بالنسبة (لقيمة المهمة - كفاءة- الذات وتوجه الهدف الداخلي والخارجي) أما عن تأثير التدريب على الاستراتيجية على ما أقره الطلاب من استخدام الاستراتيجيات (الما وراء معرفية - إدارة المصادر والدرجة الكلية) كانت هناك فروق ولكنها لم تبلغ حد الدلالة الإحصائية .

تعليق على الدراسات السابقة:

- اتفاق معظم الدراسات على أهمية أبعاد التعلم المنظم- ذاتياً واستراتيجياته بالنسبة للأداء الأكاديمى لطلاب الجامعة مصطفى كامل، ٢٠٠٣ ؛ Pintrich &DeGroot, 1990 ؛ Pintrich et al, 1993؛ Cao & Nietfeld, 2005. ؛ Bergin et al., 2005
- كانت نتائج بعض الدراسات غير نهائية وغير حاسمة بالنسبة للحاسب ونظم المعلومات (Chen,2002; Hu, 2007)
- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث مثل تفوق الذكور على الإناث فى بعد ماوراء المعرفة (Chen, 2000)بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق، مثل دراسة ريم سليمون (٢٠٠٣) ;Murtagh & Todd (2004).
- اعتماد عدد كبير من الدراسات على نموذج بنتريتش واستراتيجياته للتعلم المنظم- ذاتياً والأدوات التى قام بتصميمها مثل : Chen, 2002; Nota et al, 2004; مصطفى كامل ٢٠٠٤ ؛ Hu, 2007; Burgin et al., 2005; Khan, 2001; Man-Chih, 2006.
- ندرة البحوث فى البيئة الأجنبية فى مجال التعلم المنظم- ذاتياً بالنسبة لبعض المجالات مثل الحاسب الآلى، نظم المعلومات والبرمجة.
- غياب الدراسات العربية بالنسبة لدراسة التعلم المنظم- ذاتياً واستراتيجياته بالنسبة لهذه المجالات النوعية.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد التعلم المنظم- ذاتياً (استراتيجيات ما وراء المعرفة – استراتيجيات معرفية – استراتيجيات إدارة المصادر – الدرجة الكلية) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً في متغيرات تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي فى الحاسب الآلى بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي .

٣- توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد التعلم المنظم- ذاتياً (استراتيجيات ما وراء المعرفة – استراتيجيات معرفية – استراتيجيات إدارة المصادر – الدرجة الكلية) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

٤- توجد فروق دالة إحصائياً في متغيرات تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي فى الحاسب الآلى بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

إجراءات الدراسة :

أولاً :عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٢٤ طالب وطالبة من طلاب شعبة الحاسب الآلي بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية جامعة كفر الشيخ (٦ ذكور ، ١٨ إناث) من عينة كلية قوامها (٦٤) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين ١٩ – ٢١ سنة، بمتوسط عمري قدره ٢٠,٦ سنة وإنحراف معياري قدره ٠,٩ سنة ، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين كما يلي :

- **المجموعة الضابطة** : وتتكون من ١٢ طالب وطالبة ولا تتلقى التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً .

• **المجموعة التجريبية** : وتتكون من ١٢ طالب وطالبة وتتلقى التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً .

مجانسة أفراد العينة :

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس القبلي في العمر الزمني والذكاء ومتغيرات الدراسة الأساسية، وقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعات للعينة المستقلة ، والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (٤)

يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في العمر الزمني والذكاء ومتغيرات الدراسة الأساسية

المتغيرات	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
العمر الزمني بالسنوات	ضابطة	١٢	٢٠,٤٤	٠,٤٦	٠,٠٩٤	غير دالة
	تجريبية	١٢	٢٠,٤٣	٠,٤٠		
الذكاء بالدرجة الخام	ضابطة	١٢	٣١,٩٢	١,٣٨	٠,٢٨٥	غير دالة
	تجريبية	١٢	٣١,٧٥	١,٤٨		
استراتيجيات ما وراء المعرفة	ضابطة	١٢	٣٥,٤٤	١,٠٨	٠,٠٠٢	غير دالة
	تجريبية	١٢	٣٥,٤٢	١,٣١		
الاستراتيجيات المعرفية	ضابطة	١٢	٦٣,٠٠	٢,٦٦	٠,٢٢٣	غير دالة
	تجريبية	١٢	٦٢,٧٥	٢,٨٣		
استراتيجيات إدارة المصادر	ضابطة	١٢	٥٧,٤٢	٢,١٩	٠,٣١٤	غير دالة
	تجريبية	١٢	٥٧,٦٧	١,٦٧		
الدرجة الكلية للتعلم المنظم- ذاتياً	ضابطة	١٢	١٥٥,٨٥	٣,٤٣	٠,٠٠٣	غير دالة
	تجريبية	١٢	١٥٥,٨٣	٢,٧٦		
تقدير- الذات	ضابطة	١٢	٦٣,١	١,٥٦	٠,٠١١	غير دالة
	تجريبية	١٢	٦٣,٠٨	٢,٣٥		
الدافعية للتعلم	ضابطة	١٢	٥٧,٠٠	٢,٤٩	٠,١٤٩	غير دالة
	تجريبية	١٢	٥٧,١٧	٢,٩٨		
الأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي	ضابطة	١٢	٣٢,٣٣	٣,٧٧	٠,٥٩٥	غير دالة
	تجريبية	١٢	٣١,٤٢	٣,٧٨		

ثانيا - خطوات الدراسة :

١- قامت الباحثة بتعريب أدوات الدراسة وحساب صدقها وثباتها وإعدادها في صورتها النهائية لتكون صالحة للتطبيق .

٢- تم تحديد عينة الدراسة الاساسية من عينة كلية قوامها (٦٤) من الدارسين لمقررات الحاسب الآلي من طلاب الفرقة الثالثة شعبة معلم الحاسب الالى بكلية التربية النوعية بكفر الشيخ والمنخفضين في استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً ، أى اللذين تقل درجاتهم عن المتوسط فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً إعداد / بنتريش واخرون (١٩٩١) وتعديل / هاىهونج هو (٢٠٠٧) ، تعريب وتقنين الباحثة ، فبلغ عدد الطلاب (٢٤) طالب وطالبة .

٣- تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (١٢) طالب وطالبة ، والمجموعة الضابطة (١٢) طالب وطالبة .

٤- بعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة من الاختبارات والمقاييس المختلفة (مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً – مقياس تقدير- الذات – مقياس الدافعية للتعلم – إختبار الاداء الاكاديمى فى الحاسب الآلى) تطبيقاً قبلياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وتمت المجانسة بين المجموعتين فى العمر الزمنى والذكاء ومتغيرات الدراسة الاساسية .

٥- بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات الدراسة تم توزيع نسخ من إستراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً على أفراد المجموعة التجريبية وشرح وتفسير كل إستراتيجية وإعطاء تعليمات وأمثلة لكيفية تطبيقها أثناء دراسة مقررات الحاسب الآلى .

٦- بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجيات تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً – مقياس تقدير- الذات – مقياس الدافعية للتعلم – إختبار الاداء الاكاديمى فى الحاسب الآلى) مرة أخرى بعدياً وتم رصد الدرجات وإجراء المعالجة الاحصائية وتفسير النتائج فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة .

ثالثاً : أدوات الدراسة :

١- **اختبار الذكاء العالي :** إعداد / السيد خيري (ب ، ت)

٢- **مقياس تقدير- الذات :** إعداد / حسين الدريني وآخرون (ب . ت)

يهدف المقياس إلى قياس تقدير- الذات لدى طلاب الجامعة ، ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٣٠ عبارة ويتم الإجابة على كل عبارة من خلال مقياس ثلاثي التقدير (غالباً - أحياناً - لا أبداً) وتوجد مجموعة من العبارات الإيجابية وأخرى سلبية ، ويتم إعطاء الدرجات (٣ - ٢ - ١) للعبارات الإيجابية لكل تقدير على التوالي ، أما العبارات السلبية تعطى الدرجات (١ - ٢ - ٣) لكل تقدير على التوالي .

الثبات :

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على مجموعة من الطلاب (ن = ١٢٢) طالب وطالبة من طلاب الجامعة فبلغت قيمة معامل الارتباط قبل التصحيح ٠,٦١.وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون ٠,٧٦ وهي قيمة مرتفعة وموجبة ودالة بما يشير إلى ثبات المقياس .

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق الفاصل زمني (٢١ يوم) على مجموعة من الطلاب (ن = ٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية - جامعة كفر الشيخ فبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ٠,٨١ ، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل الارتباط قبل التصحيح ٠,٦٧ ، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون ٠,٨٠.وهي قيم مرتفعة وموجبة ودالة وتشير إلي ثبات المقياس .

الصدق :

تم حساب صدق المقياس من خلال طريقة الصدق التكويني وذلك على النحو التالي : -

- حساب معامل الارتباط بين تقدير- الذات والخجل فبلغت قيمة معامل الارتباط لدى الإناث (- ٠,٢٦) (ن = ٧٤) وعند الذكور (- ٠,٢٩) (ن = ٤٩) وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ .

- حساب معامل الارتباط بين تقدير - الذات والاتزان الانفعالي فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٦) (ن = ٧٤) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ ومرتفعة وموجبة .
- حساب معامل الارتباط بين تقدير - الذات والاجتماعية على مجموعة من الاناث (ن = ٧٤) فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣١) وهو دال عند مستوى ٠,٠١، والمؤشرات السابقة تدل على أن مقياس تقدير - الذات يتمتع بدرجة عالية من الصدق. (حسين الدريني وآخرون ، ب ت ، ٧ - ٩)

٣- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً : (SRLSQ) (ملحق رقم (١)

تأليف بنتريش وآخرون Pintrich , et al (1991) باسم (MLSQ) ، تعديل هو Hu (2007) . (تعريب وتقنين الباحثة)

يهدف هذا المقياس إلى قياس استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً لدى طلاب الجامعة الدارسين لمقررات الحاسب الآلي والتعلم الإلكتروني؛ وهو عبارة عن مجموعة من المقاييس الفرعية من مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم لبنتريتش وآخرون MSLQ) (١٩٩١) وقام بتعديله (2007) Huليلائم طبيعة المقررات الدراسية للطلاب الدراسين للحاسب الآلي والتعلم الإلكتروني . ويتكون المقياس من ٤٨ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة تقيس استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً (استراتيجيات ماوراءالمعرفة- الاستراتيجيات المعرفية- استراتيجيات إدارة المصادر). ويتم الاستجابة على كل عبارة من خلال مقياس خماسي التقدير على طريقة "ليكرت"؛ وهي (غير موافق - موافق إلى حد ما - موافق أحياناً - موافق غالباً - موافق دائماً) وتعطى الدرجات (١- ٢ - ٣ - ٤ - ٥) .

أبعاد المقياس :

استراتيجيات ما وراء المعرفة :

ويتكون هذا البعد من ١١ عبارة تقيس مدى استخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ كالتخطيط ، والمراقبة، والتنظيم الذاتي .

الاستراتيجيات المعرفية :

ويتكون هذا البعد من ١٩ عبارة تقيس مدى استخدام الطلاب للاستراتيجيات المعرفية؛ كالتسميع، والتوسيع أو الإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد .

استراتيجيات إدارة المصادر :

ويتكون هذا البعد من ١٨ عبارة تقيس مدى استخدام الطلاب لاستراتيجيات إدارة المصادر؛ مثل إدارة الوقت، وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الأصدقاء، والبحث عن المساعدة .

الثبات:

قام / بنتريتش وزملاؤه (١٩٩١) بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ فبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٧٩ للبعد الأول ، ٠,٧٢ للبعد الثاني، ٠,٦٨ للبعد الثالث ، كما قام Hu (2007) بحساب ثبات المقياس بنفس الطريقة فبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٧١ للبعد الأول ، ٠,٨٧ للبعد الثاني ، ٠,٧٦ للبعد الثالث وجميعها قيم موجبة تدل على ثبات مرتفع للمقياس .

كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس على مجموعة من طلاب الجامعة (ن = ٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية – جامعة كفر الشيخ باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني (٢١) يوم بين التطبيقين الأول والثاني، وكذلك باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ؛ والجدول التالي يوضح نتائج الثبات التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (٥)

يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً باستخدام طريقتي إعادة التطبيق وألفا- كرونباخ

أبعاد المقياس / الطريقة	إعادة التطبيق	ألفا-كرونباخ
	معامل الارتباط بين التطبيقين	معامل الثبات (ألفا)
١- استراتيجيات ما وراء المعرفة	٠,٨٦	٠,٧٤
٢- الاستراتيجيات المعرفية .	٠,٨٢	٠,٧٣
٣- استراتيجيات إدارة المصادر .	٠,٧٨	٠,٦٨
٤- الدرجة الكلية	٠,٨١	٠,٧٢

والقيم الموضحة بالجدول جميعها مرتفعة وموجبة وتدل على ثبات المقياس .

الصدق :

استخدمت الباحثة طريقة الصدق العاملي للمقياس لحساب الصدق باستخدام طريقة المكونات الأساسية " لهوتلنج " والتدوير المتعامد " الفاريماكس Varimax " وذلك على استجابات عينة قوامها (١٠٥) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية – جامعة كفر الشيخ . وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة أبعاد تشبعت عليها عبارات المقياس ، وقد تم تحديد دلالة التشبعات على العوامل وفقاً لما ذهب إليه (آمال صادق وفؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ : ٦٤٠) من أنه يمكن اعتبار التشبعات دالة إذا كانت قيمة هذه التشبعات تزيد عن – + ٠,٣ ، ولم يتم استبعاد أي عبارة من عبارات المقياس؛ لأن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من ٠,٣ والجدول التالي يوضح أرقام العبارات وتشبعاتها بالابعاد الثلاثة .

جدول رقم (٦)

يوضح أرقام عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم - ذاتياً وتشبعاتها على الابعاد الثلاثة للمقياس

الأبعاد	أرقام العبارات وقيم التشبعات										
البعد الأول استراتيجيات ما وراء المعرفة	رقم العبارة	١	٤	٦	٨	١٠	١٢	٢٣	٢٤	٣٤	٣٩
	قيم التشبع	٠,٦٧	٠,٦٥	٠,٧٩	٠,٦٨	٠,٨١	٠,٧٤	٠,٧١	٠,٦٥	٠,٦٩	٠,٧١
	رقم العبارة	٤٥									
	قيم التشبع	٠,٦٥									
البعد الثاني الاستراتيجيات المعرفية	رقم العبارة	٧	١٣	١٤	١٧	٢١	٢٢	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩
	قيم التشبع	٠,٧٢	٠,٦٨	٠,٧٧	٠,٦٤	٠,٤٢	٠,٥٦	٠,٧٥	٠,٦٨	٠,٨٢	٠,٧٤
	رقم العبارة	٣٠	٣١	٣٢	٣٥	٣٧	٣٨	٤٠	٤٣	٤٨	
	قيم التشبع	٠,٥٥	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٦٨	٠,٧٠	٠,٥٨	٠,٦٣	
البعد الثالث استراتيجيات إدارة المصادر	رقم العبارة	٢	٣	٥	٩	١١	١٥	١٦	١٨	١٩	٢٠
	قيم التشبع	٠,٧٢	٠,٤٨	٠,٥٦	٠,٧٥	٠,٦٦	٠,٧١	٠,٤٣	٠,٦٣	٠,٧٢	٠,٥٨
	رقم العبارة	٢٥	٣٣	٣٦	٤١	٤٢	٤٤	٤٦	٤٧		
	قيم التشبع	٠,٧٢	٠,٦٨	٠,٥١	٠,٦٢	٠,٧٠	٠,٥٩	٠,٧٧	٠,٦٣		

معايير الأداء على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم - ذاتياً :

قامت الباحثة بحساب معايير الأداء على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً وذلك من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء عينة قوامها (٦٤) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية - جامعة كفر الشيخ . والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول رقم (٧)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء
على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم - ذاتياً (ن = ٦٤)

الأبعاد	الدرجة القصوى	المتوسط	الانحراف المعياري
١- استراتيجيات ما وراء المعرفة	٥٥	٣٦,٥٢	٣,٧٤
٢- الاستراتيجيات المعرفية .	٩٥	٦٦,٤٣	٥,١٢
٣- استراتيجيات إدارة المصادر .	٩٠	٦٢,٠٥	٣,٩٦
٤- الدرجة الكلية	٢٤٠	١٦٢,٩٥	٤,٨٧

وسوف تستخدم الباحثة معايير الأداء بالجدول السابق في تحديد واختيار عينة الدراسة الأساسية وهم الطلاب المنخفضين فى استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً، أى الطلاب الحاصلين على درجة أقل من المتوسط فى الأبعاد الثلاثة للمقياس وكذلك الدرجة الكلية .

٤- استبيان قياس الدافعية للتعلم ملحق رقم (٣)

(MLSQ) تأليف / بنتريتش وآخرون Pintrich , et al (1991)

(MMLQ) تعديل هو Hu (2007) تعريب وتقنين الباحثة

يهدف هذا المقياس إلى قياس الدافعية للتعلم لدى الطلاب الدارسين لمقررات الحاسب الآلي والتعلم الإلكتروني بالمرحلة الجامعية ، ويتكون المقياس من ٢٢ عبارة تقيس الجوانب المختلفة للدافعية للتعلم ويقاس التقدير على طريقة ليكرت و يتكون من ٥ استجابات وهي (غير موافق - موافق إلى حد ما - موافق أحياناً - موافق غالباً - موافق دائماً) وتعطى الدرجات (١- ٢ - ٣ - ٤ - ٥) لكل استجابة على التوالي والدرجة الكلية على المقياس تمثل درجة الدافعية للتعلم للمفحوص .

الثبات :

قام بنتريتش وزملاؤه (١٩٩١) بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ فبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٨٠، كما قام / هو (٢٠٠٧) بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ أيضاً فبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٩٣ . وهي قيم مرتفعة وموجبة تدل على ثبات المقياس .

كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس على مجموعة من طلاب الجامعة (ن = ٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية - جامعة كفر الشيخ باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني (٢١ يوم) بين التطبيقين فبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ٠,٨٨ ، وباستخدام طريقة ألفا- كرونباخ فبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٧٩ وهي قيم مرتفعة وموجبة بما يدل على أن مقياس الدافعية للتعلم يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات .

الصدق :

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتأكد من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من طلاب الجامعة (ن = ٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية - جامعة كفر الشيخ على مقياس الدافعية للتعلم الحالي ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد / نايفة يوسف قطامي (١٩٩٢) فبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٨ ، وهي قيمة مرتفعة وموجبة ودالة بما يدل على صدق المقياس .

٥- الاختبار الادائى فى مهارات الحاسب الآلى : ملحق رقم (٤)

قامت الباحثة بوضع هذا الاختبار بمساعدة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية - جامعة كفر الشيخ ، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس الأداء الأكاديمى فى الحاسب الآلى من خلال مجموعة من المهارات الفرعية وهى :

- مهارة إنشاء ملف وتسميته ونسخة ونقلة وحذفه .
- مهارة إنشاء صفحة وورد Word وتنسيقها وطباعتها .
- مهارة إجراء بعض المعادلات وتكوين رسوم بيانية من خلال برنامج إكسيل Excel .

- مهارة إنشاء عرض تقديمي لدرس معين باستخدام برنامج باوربوينت Power Point .
- مهارة إنشاء قاعدة بيانات تحتوى على مجموعة من الملفات .
- مهارة إنشاء صفحة لموقع نت وإعادة تسميتها بالاسم المفضل .
- مهارة إدراج ألوان وصور فى خلفية صفحات مواقع النت .
- مهارة إنشاء حركات مخصصة وإدخال أصوات وصور على العروض المقدمة .
- مهارة إنشاء إرتباط تشعبى بين صفحتين على موقع النت بواسطة نص أو صورة .
- مهارة إنشاء الملفات المتحركة والتحكم فى سرعة الحركة واللون على صفحات النت .

ويتكون الاختبار من (١٠) أسئلة أدائية تغطي المهارات السابقة يتم تطبيقها على جهاز الحاسب الآلى ويخصص لكل سؤال (٥) درجات أى أن الدرجة الكلية على الاختبار تساوى (٥٠) درجة. ويتم تقييم حل الطلاب وتسجيل الدرجات بواسطة مجموعة من المدرسين المساعدين المتخصصين فى تدريس مقررات الحاسب الآلى العملية بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية – جامعة كفر الشيخ ، ويستغرق زمن تطبيق الاختبار حوالى (٩٠ دقيقة) ساعة ونصف .

٦- استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً التى تم التدريب عليها : ملحق رقم (٢)

تم التدريب على استراتيجات التعلم المنظم- ذاتياً التى تم تحديدها فى نموذج (بنتريتش ١٩٩٩ ، ٢٠٠٠) للتعلم المنظم- ذاتياً والتى قام بتعديلها "هو" Hu (٢٠٠٧) لتلائم محتوى مقررات الحاسب الآلى والبحث الالكتروني. وقد استخدمتها الباحثة فى الدراسة الحالية حتى تتمشى مع خصائص عينة الدراسة من الطلاب الدارسين للحاسب الآلى والبحث الالكترونى .

وقد قامت الباحثة بتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً المطلوبة والمحددة بالدراسة الحالية على المجموعة التجريبية فى (٩) جلسات تدريبية بواقع جلسة واحدة أسبوعيا : الجلسة الأولى التمهيدية؛ وهدفت إلى التعرف على الطلاب وتعريفهم بأهداف التدريب وأهميته بالنسبة لتعلمهم وإنجازهم الأكاديمى.

ثم تلى ذلك التدريب على الاستراتيجيات فى (٧) جلسات؛ بحيث تشتمل كل جلسة التدريب على (٣) استراتيجيات ماعدا الجلسة الثامنة استراتيجتين فقط بحيث

يكون إجمالي عدد الاستراتيجيات (٢٠) استراتيجية. ثم الجلسة الاخيرة والتى هدفت الى التدريب على أهمية استخدام هذه الاستراتيجيات بطريقة متكاملة ومتفاعلة أثناء دراسة المقررات المختلفة .

وقد استغرقت عملية التطبيق حوالى شهرين (٩أسابيع)، وكان زمن تطبيق كل جلسة تدريبية حوالى (٤٥ دقيقة) .

جدول (٨)

جلسات التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم - ذاتياً

مسلسل الجلسة	الهدف من الجلسة ومحتواها من استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتيا
الأولى التمهيدية	- التعارف بين الباحثة والطلاب بالمجموعة التجريبية . - تعريف الطلاب بأهداف التدريب وأهميته لعملية التعلم والإنجاز الأكاديمي .
الثانية	- التدريب على إستراتيجية وضع الهدف وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية التخطيط الاستراتيجي وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية التقييم الذاتي وكيفية إستخدامها .
الثالثة	- التدريب على استراتيجية المراقبة- الذاتية وكيفية استخدامها. - التدريب على إستراتيجية قيمة المهمة وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية كفاءة – الذات وكيفية إستخدامها .
الرابعة	- التدريب على إستراتيجية التمكن / توجه الهدف الداخلي وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية الأداء / توجه الهدف الخارجي وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية كلا النوعين من توجه الهدف وكيفية إستخدامها .
الخامسة	- التدريب على إستراتيجية الرضا – الذاتي وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية الإعادة / التسميع وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية التنظيم وكيفية إستخدامها .
السادسة	- التدريب على إستراتيجية التوسيع أوالإتقان وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية إدارة الوقت وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية إدارة بيئة الدراسة وكيفية إستخدامها .
السابعة	- التدريب على إستراتيجية تنظيم الجهد وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية تعلم الرفيق وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية البحث عن المساعدة وكيفية إستخدامها .
الثامنة	- التدريب على إستراتيجية استراتيجيات أخذ الاختبار وكيفية إستخدامها . - التدريب على إستراتيجية أدرس فقط وكيفية إستخدامها .
التاسعة الختامية	- التدريب على إستراتيجيات أخرى وكيفية إستخدامها . - مراجعة شاملة للاستراتيجيات التى تم التدريب عليها . - التدريب على استخدام أكثر من استراتيجية معا لتحقيق الأهداف . - التغذية الراجعة عن نتيجة استخدام الاستراتيجية في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال استطلاع رأي الطلاب بالمجموعة التجريبية .

رابعاً - الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط ، تحليل التباين الأحادى ، اختبار "ت" ، حجم التأثير ، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

نتائج الدراسة :

أولاً- الإحصاء الوصفى لمتغيرات الدراسة :

جدول رقم (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة الأساسية في القياسين القبلي والبعدي

المتغيرات	المجموعات الضابطة ن = ١٢				المجموعة التجريبية ن = ١٢			
	قبلي		بعدي		قبلي		بعدي	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
استراتيجيات ما وراء المعرفة	٣٥,٤٤	١,٠٨	٣٦,٦٠	٢,٥٣	٣٥,٤٢	١,٣١	٤٤,٠٠	٣,٤٩
الاستراتيجيات المعرفية	٦٣,٠٠	٢,٦٦	٦٥,٠٠	٣,١٣	٦٢,٧٥	٢,٨٣	٧٨,٩٢	٣,٧٣
استراتيجيات إدارة المصادر	٥٧,٤٢	٢,١٩	٥٨,٧٥	٢,٤٢	٥٧,٦٧	١,٦٧	٧٤,٨٣	٤,٢٨
الدرجة الكلية للتعلم المنظم- ذاتياً	١٥٥,٨٥	٣,٤٣	١٦٠,٤٢	٣,٦٨	١٥٥,٨٣	٢,٧٦	١٩٧,٧٥	٨,٤٢
تقدير- الذات	٦٣,١	١,٥٦	٦٤,٦٧	١,٨٣	٦٣,٠٨	٢,٣٥	٧٦,٥	٢,٨٤
الدافعية للتعلم	٥٧,٠٠	٢,٤٨	٥٨,٠٨	١,٥٦	٥٧,١٦	٢,٩٨	٨٦,٠٨	٣,١٢
الأداء الأكاديمي فى الحاسب الآلي	٣٢,٣٣	٢,٥٣	٣٤,٠٨	٣,٢٩	٣١,٤٢	٣,٧٨	٤٢,٢٥	٢,٥٦

ثانياً : نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول للدراسة :

والذي ينص على أنه : " - توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد التعلم المنظم-ذاتياً (استراتيجيات ما وراء المعرفة – الاستراتيجيات المعرفية – استراتيجيات إدارة المصادر – الدرجة الكلية) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق للعينة المرتبطة؛ وذلك لإيجاد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة الأساسية وتحديد اتجاه هذه الفروق . كما تم تحديد حجم التأثير لتدريبات استراتيجيات التعلم المنظم-ذاتياً على متغيرات الدراسة التابعة من خلال معادلة حجم التأثير مستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) كما يلي :

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$$

حيث (t) تعني قيمة " ت " المحسوبة ، (df) تعني درجة الحرية .

رشدي فام منصور ، ١٩٩٧ : ٦٩

والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (١٠)

يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في متغير استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتيا وقيمة " d " وحجم التأثير

المتغيرات	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d "	حجم التأثير
استراتيجيات ما وراء المعرفة	قبلي	١٢	٣٥,٤٢	١,٣١	٧,٥٨	٠,٠١	٤,٥٦	كبير
	بعدي	١٢	٤٤,٠٠	٣,٤٩				
الاستراتيجيات المعرفية	قبلي	١٢	٦٢,٧٥	٢,٨٣	١٩,٦٢	٠,٠١	١١,٨٢	كبير
	بعدي	١٢	٧٨,٩٢	٣,٧٣				
استراتيجيات إدارة المصادر	قبلي	١٢	٥٧,٦٧	١,٦٧	١٣,١٧	٠,٠١	٨,٠٥	كبير
	بعدي	١٢	٧٤,٠٣	٤,٢٨				
الدرجة الكلية للتعلم المنظم- ذاتياً	قبلي	١٢	١٥٥,٨٣	٢,٧٦	١٨,٩٣	٠,٠١	١١,٤	كبير
	بعدي	١٢	١٩٧,٧٥	٨,٤٢				

درجة الحرية = ن – ١ = ١٢ – ١ = ١١

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً (استراتيجيات ما وراء المعرفة – استراتيجيات معرفية – استراتيجيات إدارة المصادر – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي وهذا يشير إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً. ومن خلال مقارنة قيمة " d " بالجدول المرجعي لتحديد مستوى حجم التأثير حيث إن حجم التأثير (٠,٢ضعيف ، ٠,٥ متوسط ، ٠,٨ فأكثر كبير)

(رشدي فام منصور ، ١٩٩٧ : ٦٥)

نجد أن حجم التأثير كبير نتيجة لفعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً. بمعنى أن الطلاب أصبحوا أكثر قدرة على استخدام هذه الاستراتيجيات ويدل على ذلك ارتفاع درجاتهم في القياس البعدى عنه في القياس القبلي في الاستراتيجيات الماوراء معرفية (وضع الأهداف والتخطيط والمراقبة- الذاتية)، وفي الاستراتيجيات المعرفية (القدرة على التنظيم ، التسميع، والتوسيع أو الإتقان) وكذلك استراتيجية إدراة المصادر المختلفة (وقت- جهد- بيئة الدراسة- طلب المساعدة من الرفاق والمعلمين). وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من :لطفي عبدالباسط ، ١٩٩٦؛ مصطفى كل،٢٠٠٣؛ ريم سليمون،٢٠٠٣؛ Pintrich &DeGroot,
(1990;Linder&Harris,1992;Ropp,1998;Peverly et al.,2003.)

نتائج الفرض الثاني للدراسة :

والذي ينص على أنه : " توجد فروق دالة إحصائياً في متغيرات تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي " .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق للعينة المرتبطة وذلك لإيجاد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة الأساسية وتحديد اتجاه هذه الفروق ، كما تم تحديد حجم التأثير للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً على متغيرات الدراسة التابعة ، والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (١١)

يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة : تقدير - الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمى فى الحاسب الآلى وقيمة " d " وحجم التأثير

المتغيرات	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d "	حجم التأثير
تقدير - الذات	قبلي	١٢	٦٢,٠٨	٢,٣٥	٢٦,٣٥	٠,٠١	١٥,٨٧	كبير
	بعدي	١٢	٧٦,٥	٢,٨٤				
الدافعية للتعلم	قبلي	١٢	٥٧,١٧	٢,٩٨	١١,٥٩	٠,٠١	٦,٩٨	كبير
	بعدي	١٢	٨٦,٠٨	٣,١٢				
الأداء الأكاديمي	قبلي	١٢	٣١,٤٢	٣,٧٨	٧,٨٨	٠,٠١	٤,٧٥	كبير
	بعدي	١٢	٤٢,٢٥	٢,٥٦				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات التابعة (تقدير - الذات والدافعية للتعلم والاداء الاكاديمى فى الحاسب الالى) لصالح القياس البعدي وهذا يشير إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في التأثير على متغيرات الدراسة التابعة الأساسية وتحسينها . كما أن حجم التأثير كان كبيراً نتيجة لفعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً فى التأثير على متغيرات الدراسة التابعة الأساسية وتحسينها؛ بمعنى أن تدريب طلاب المجموعة التجريبية على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً (استراتيجيات ماوراء المعرفة- الاستراتيجيات المعرفية- استراتيجيات إدارة المصادر) أدى إلى تحسنهم فى هذه الاستراتيجيات بما انعكس أثره على ارتفاع تقدير- الذات لديهم وزيادة دافعيتهم وتحسن أدائهم الأكاديمى فى الحاسب الآلى. وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل دراسة كل من: لطفى عبدالباسط ، ١٩٩٦ ؛
Linder & Harris, 1992;Vanzile- Tamsen, 1997,1998; Khan,2001; Nota et al., 2004;Rozendaa etal.,2005;Cao&Nietfeld,2005.

نتائج الفرض الثالث للدراسة :

والذي ينص على أنه : " توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد التعلم المنظم- ذاتياً (استراتيجيات ما وراء معرفية – الاستراتيجيات المعرفية – استراتيجيات إدارة المصادر – الدرجة الكلية) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية " .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادى، وذلك لإيجاد الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (١٢)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
استراتيجيات ما وراء المعرفة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٣٢٢,٦٧ ٢٠٤,٦٧ ٥٢٧,٣٤	١ ٢٢ ٢٣	٣٢٢,٦٧ ٩,٣	٣٤,٦٨	٠,٠١
الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١١٦٢,٠٤ ٢٦٠,٩٢ ١٤٢٢,٩٦	١ ٢٢ ٢٣	١١٦٢,٠٤ ١١,٨٦	٩٧,٩٨	٠,٠١
استراتيجيات إدارة المصادر	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٥٥٢,٠٤ ٢٦٥,٩٢ ١٨١٧,٩٦	١ ٢٢ ٢٣	١٥٥٢,٠٤ ١٢,٠٩	١٢٨,٤١	٠,٠١
الدرجة الكلية للتعلم المنظم- ذاتياً	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٨٣٦٢,٦٧ ٩٢٩,١٧ ٩٣٩١,٨٤	١ ٢٢ ٢٣	٨٣٦٢,٦٧ ٤٢,٢٤	١٩٨,٠٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير استراتيجيات التعلم

المنظم- ذاتياً ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار " ت " للعينة غير المرتبطة . والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (١٣)

يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً، وقيمة " d " وحجم التأثير

المتغيرات	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d "	حجم التأثير
استراتيجيات ما وراء المعرفة	ضابطة	١٢	٣٦,٦٧	٢,٥٣	٥,٨٩	٠,٠١	٢,٥	كبير
	تجريبية	١٢	٤٤,٠٠	٢,٤٩				
الاستراتيجيات المعرفية	ضابطة	١٢	٦٥,٠٠	٣,١٣	٩,٨٨	٠,٠١	٤,٢١	كبير
	تجريبية	١٢	٧٨٩,٩٢	٣,٧٣				
استراتيجيات إدارة المصادر	ضابطة	١٢	٥٨,٧٥	٢,٤٢	١١,٣٢	٠,٠١	٤,٨٣	كبير
	تجريبية	١٢	٧٤,٨٣	٤,٢٨				
الدرجة الكلية للتعلم المنظم- ذاتياً	ضابطة	١٢	١٦٠,٤٢	٣,٦٨	١٤,٠٧	٠,٠١	٦	كبير
	تجريبية	١٢	١٩٧,٧٥	٨,٤٢				

د . ح = ن١ + ن٢ - ٢ = ٢٤- ٢ = ٢٢

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً، وهذا يشير إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في التأثير على متغيرات الدراسة التابعة الأساسية وتحسينها لدى المجموعة التجريبية. كما أن حجم التأثيركان كبيراً نتيجة لفعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً .و اتضح ذلك فى تحسن درجات المجموعة التجريبية التى تلقت التدريب عن المجموعة الضابطة، وانعكس ذلك فى جميع أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً (استراتيجيات ماوراء المعرفة- الاستراتيجيات المعرفية - استراتيجيات المصادر)، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل دراسة كل من: علاء الدين سعد وعماد أحمد حسن، ٢٠٠٤؛

Howard et al., 2001; Bergin et al, 2005; Sungur &Tekkaya, 2006; Man-Chih, 2006; Hu, 2007.

نتائج الفرض الرابع للدراسة :

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في متغيرات تقدير- الذات والدافعية للتعلم الأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية " .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، وذلك لإيجاد الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (١٤)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغيرات تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
تقدير- الذات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٨٤٠,١٧ ١٢٥,٦٧ ٩٦٥,٨٤	١ ٢٢ ٢٣	٨٤٠,١٧ ٥,٧١	١٤٧,٠٩	٠,٠١
الدافعية للتعلم	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٤٧٠٤,٠٠ ١٣٣,٨٣ ٤٨٣٧,٨٣	١ ٢٢ ٢٣	٤٧٠٤,٠٠ ٦,٠٨	٧٧٣,٢٦	٠,٠١
الأداء الأكاديمي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٤٠٠,١٧ ١٩١,١٧ ٥٩١,٣٤	١ ٢٢ ٢٣	٤٠٠,١٧ ٨,٦٩	٤٦,٠٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغيرات تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي؛ ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار " ت " للعينة غير المرتبطة. والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (١٥)

يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغيرات تقدير - الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي وقيمة "d" وحجم التأثير

المتغيرات	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "d"	حجم التأثير
تقدير - الذات	ضابطة	١٢	٦٤,٦٧	١,٨٣	١٢,١٣	٠,٠١	٥,١٧	كبير
	تجريبية	١٢	٧٦,٥	٢,٨٤				
الدافعية	ضابطة	١٢	٥٨,٠٨	١,٥٦	٢٧,٨١	٠,٠١	١١,٨٦	كبير
	تجريبية	١٢	٨٦,٠٨	٣,١٢				
الأداء الأكاديمي	ضابطة	١٢	٣٤,٠٨	٣,٢٩	٦,٧٩	٠,٠١	٢,٨٩	كبير
	تجريبية	١٢	٤٢,٢٥	٢,٥٦				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغيرات تقدير - الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لصالح المجموعة التجريبية وهذا يشير إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في التأثير على متغيرات الدراسة التابعة الأساسية وتحسينها . كما نجد أن حجم التأثير كبير نتيجة لفعالية التدريب، على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً. والتي اتضحت في الفروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على هذه الاستراتيجيات والمجموعة الضابطة التي لم تتلقى التدريب وبالتالي انعكست في متغيرات تقدير- الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي العملي في الحاسب الآلي لدى المجموعة التجريبية. وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من:

Linder & Harris, 1992; Pintrich et al., 1993: Hansford, 1995; Khan, Nota et al., 2004; Rozendaal et 2001; Dermitzaki & Leondari, 2004; al., 2005.

التوصيات والبحوث المقترحة :

- الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في جميع مراحل التعليم .
- التأكيد على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً بصورة خاصة في التعليم الجامعي لأنه سيكون له فائدة في بيئة العمل بعد ذلك.
- ضرورة الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً بالنسبة لبعض المتغيرات التابعة الأخرى.
- محاولة الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتياً في مجالات نوعية أخرى مثل اللغة وغيرها.

المراجــع

أولا: المراجع العربية :

- السيد خيري (ب . ت) : اختبار الذكاء العالي . كراسة التعليمات ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : استراتيجيات التدريس والتعلم ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس . القاهرة ، دار الفكر العربي .
- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٨) : التوجيه والإرشاد النفسي . ط٣ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣) : التعلم الذاتي مدى الحياة ،(التعلم الذاتي وتحديات المستقبل)، المؤتمر العلمي الثامن في الفترة من ١١ – ١٢ مايو ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ص ص ١٩ – ٢٨ .
- حسين الدريني وعبد الوهاب كامل ومحمد سلامة (ب . ت) : مقياس تقدير – الذات . القاهرة ، دار الفكر العربي .
- حمدي محمد الشحات عرقوب (١٩٩٢) : اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم الصم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- رشدي فام منصور (١٩٩٧) : حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (١٦) ، ٥٧ – ٧٥ .
- ريم ميهوب سليمون (٢٠٠٣) : أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة . رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

- سيد محمد خير الله (١٩٨١) : علم النفس التربوي ، أسسه النظرية والتجريبية ، بيروت ، دار النهضة العربية .
- سيد محمود الطواب (١٩٩٤) : علم النفس التربوي : التعلم والتعليم ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- عادل عبد الله محمد (١٩٩١) : اختبار تقدير- الذات للمراهقين والراشدين . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٢) : بناء مقياس تقدير- الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر . مجلة علم النفس ، السنة السادسة ، العدد الرابع والعشرون .
- عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٨) : سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات) . القاهرة ، الجزء الأول ، ذوي الحاجات الخاصة المفهوم والفئات ، مكتبة زهراء الشرق .
- عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٥) : طبيعة الابتكار ، إطار نظري مقترح . الجمعية المصرية لدراسات النفسية ، الكتاب السنوي الثاني .
- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣) : بحوث في علم النفس ، دراسة ميدانية (تجريبية). ط٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٢) : اتجاهات معاصرة في علم النفس ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- علاء الدين سعد متولي وعماد أحمد حسن على (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريبي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الثاني ، ص ص ٧٥ – ٧٦ .
- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال أحمد مختار صادق (١٩٩٠) : نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال أحمد مختار صادق (١٩٩٤) : علم النفس التربوي، ط ٤ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧) : علاقة التحكم الداخلي / الخارجي بكل من التروي والاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة . المجلد الثاني ، العدد الرابع ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦) : سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، سلسلة علم النفس المعرفي -٢- . القاهرة ، دار النشر للجامعات .
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٤) : سيكولوجية التعلم بين منظور الارتباطي والمنظور المعرفي ،ط٢ ،سلسلة علم النفس المعرفي -٢- . القاهرة ، دار النشر للجامعات .
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦) : كراسة تعليمات مقياس التعلم المنظم- ذاتياً ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦) : مكونات التعلم المنظم- ذاتياً في علاقتها بتقدير- الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، السنة الخامسة ، العدد العاشر ، ص ١٩٩ – ٢٣٨ .
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١) : دور التأمل المعرفي وما وراء المعرفي والذكاء في أداء حل المشكلة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢٥ .
- محسن محمد عبد النبي (١٩٩٩) : مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية تقدير- الذات لطلاب المرحلة الثانوية . المجلة العلمية ، كلية التربية بدمياط ، العدد الثاني والثلاثون ، ١٦٩ – ٢١٠ .
- محمد عزت راجح (١٩٩٤) : أصول علم النفس ، القاهرة ، دار المعارف .
- محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣) : التعلم (المفهوم – النماذج – التطبيقات) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

- مصطفى فهمي ، محمد القطان (١٩٧٩) : علم النفس الاجتماعي . القاهرة ، مكتبة السخانجي .

- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣) : بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة . المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة طنطا " التعلم الذاتي وتحديات المستقبل " ، ١١ – ١٢ / مايو ، ص ص : ١٣٧ – ١٩٣ .
- مصطفى محمد كامل (١٩٨٧) : بعض المتغيرات المرتبطة بالأسلوب المعرفي للمعلم. مجلة كلية التربية بطنطا ، العدد٥ ، ص ص ٨٥ – ١١٥ .
- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥) : مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم ، المؤتمر العلمي السابع عشر "مناهج التعليم والمستويات المعيارية" ، مج (١) ، في الفترة من (٢٦–٢٧) ، جامعة عين شمس ، ٢٨٩–٣٠٣.
- ممدوح الكناني و أحمد الكندري (٢٠٠٥): سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، ط٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- نايفة يوسف قطامي (١٩٩٢) : الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، تحت النشر .
- نايفة يوسف قطامي (١٩٩٩) : علم النفس المدرسي ، ط٢ ، عمان–الأردن ، دار الشروق لنشر والتوزيع .
- نبيل محمد زايد (٢٠٠٣) : الدافعية والتعلم ، ط١ ، القاهرة – مكتبة النهضة المصرية.
- نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠١) : التعلم المدرسي (بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي) ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٦) : نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم– ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج الترقع–القيمة للدافعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٥٠ ، ١١ ، ٣٨٥–٤٣٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ames, C. (1992): Classroom goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 90,pp. 94-101.
- Arthurs , R . (1984) : The Perguin Dictionary of Psychology . New York . Brooklyn College .
- Bandura , A. (1986) : Self-Efficacy : Toward A Unifying Theory Of Behavioural Change , Psychological Review , 84,191-215.
- Baumert, J. (1999). Self-regulated learning a cross-curricular Competence. OECD , PISA , Deutschland.
- Bergin, Susan: Reilly, Ronan; Traynor, Desmond (2005): Examining the ro. of self-regulated learning on introductory programming performance. *International Computing Education Research*, pp.81-86.
- Biehler , R ; & Snowman , J . (1990) : Psychology Applied To Teaching , Boston , Houghor Mifflin .
- Biemiller , A . Shany , M . Inglis , A . & Meichenbaum , D (1998) : Factors Influencing Children's Acquisition , & Demonstration of Self-Regulation on Academic Tasks . In D. H . Schunk , & B . J . Zimmerman (Eds.), Self-Regulated Learning : From Teaching to Self –Reflective Practice , PP. 203 – 244 . NY : Guilford Press .
- Boekaerts, Monique (1999): Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, Vol.31, pp. 445-457.
- Buss , A . (2001) : Psychological Dimensions of the Self-Esteem Sage-Publications , Inc., Social Psychology , Vol. 63 , N. 3 , P. 55 .
- Cao , L . & Nietfeld , J . (2005) : Judgement of learning , monitoring accuracy , and student performance in the classroom context . Current Issues in Education [on – line], Vol. B , No. 4 , available : http://cie . Ed. Asu . Edu / Volume 8 . / Number 4 / .
- Chen, Catherine S. (2002): Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information Technology, Learning, and Performance Journal, Vol. 20 (1),pp.11-25.

- Clark , B . (1986) : Optimizing Learning , (1986) , Columbus , Merrill , 4 Bell and Howell .
- Coopersmith , S . (1967) : Antecedents of Self-Esteem ,San Francisco : Freeman , P. 236 .
- Corno , L. (2001): Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman and D.H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives .
- Dermitzaki, Irini; Leondari, Angeliki (2004): Pre- and primary school students' self-concept and its relations to their self-regulatory skills. Third International Biennial ,Self Research Conference, Berlin, Germany.
- Ee, Jessie; Chang, Agnes; Tan, Oon-Seng (2004): Thinking about thinking: what educators need to know. *Mc Graw Hill* Education, Singapore.
- Ertmer, P. A. &Newby, T.G. (1996): The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, Vol 24, pp. 1-24.
- Garcia , T . & Pintrich , P . (1994) : Regulating Motivation and Cognition in the Classroom : The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies . In D . Schunk & B . J . Zimmerman (Eds.) , Self-Regulation of Learning and Performance , PP. 127 – 153 . Hillsdale , NJ : Erlbaum Associates .
- Good , T ; & Brophy , J . (1990) : Educational Psychology , New York , Longman .
- Hansford , C . (1995) : The relationship between self concept , perceived locus of control , Self – regulated learning and academic achievement in college students , D . A . I 55 , 09 , PP. 2772A .
- Hofer , B .; Yu , S . & Pintrich , P . (1998) : Teaching College Students to be Self-Regulated Learning . In : D . H . Schunk , & B . J . Zimmerman (Eds.) , Self-Regulated Learning : From Teaching to Self-Reflective Practice , PP. 57 – 85 , New York : Guilford Press .
- Howard, Bruce C.; McGee, Steven; Shia, Regina; Hong, Namsoo Shin (2001): Computer- Based science inquiry: how components of metacognitive self-regulated affect problem-solving. *Paper presented at the annual meeting of the* American Educational Research Association, pp.1-8.

- Hu, Haihong (2007): Effects of self-regulated learning strategy training on learners' achievement, motivation and strategy use in a web-enhanced instructional environment. PHD, The Florida State University, College of Education.
- Kearsly , G . (1985) : Learning Concepts , Available : http://www.gwu.edu/~tip/concepts.html .
- Khan , A . (2001) : Self-regulated learning and academic achievement of Hong Kong and Indian high school students . Ph. D., University of hong Kong .
- King , F.B.; Harner, M., & Brown, S. W. (2000): Self-regulatory behavior influences in distance learning. International Journal of Instructional Media, Vol. 27 (2), pp. 147-155.
- Kitsantas, A.; Reiser, R. & Doster, J. (2003): Goal setting cues, and evaluative feedback during acquistion of a procedural skill: empowering students' learning during independent practice. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Lan,W.Y. (1996): The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability and knowledge representation. Journal of experimental Education, Vol. 64, pp.101-115.
- Ley, K.; Young, D. B. (1998): Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. Contemporary Educational Psychology, Vol. 23, pp. 42-64.
- Linder , R . & Harris , B . (1992) : Self-Regulated Learning and Academic Achievement in College Students. N.P. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting (San Francisco , CA , April 20 – 24) .
-Man-Chih, Ao (2006): The effect of the use of self-regulated learning strategies on college students' performance and satisfaction in physical education. PHD, Australian Catholic University, Australia.
- Martinez-Pons , M . (2001) : The Psychology of Teaching and Learning . A Three Step Approach . Continum . Great Britian , by Biddles Ltd .



- McCombs, Barbara L. (1986): The role of the self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology, Vol.11 (4),pp.314-332.
- Michael , A . (1990) : Applied Industrial Organizational Psychology . Belmont California , P. 392 .
- Montalvo, Fermin Torrano; Torres, Maria Carmen Gonzalez (2004): Self-regulated learning: current and future directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol. 2 (1), pp. 1- 34.
- Murtagh , A . & Todd , S . (2004) : Self regulation : Achallenge to the Strength Model . Current Issues in Education [on – line] . Vol. 6 , No. 3 , available : http://cie . Ed. Asu . Edu / Volume 6 . / Number 3 / .
- Nesbit, Hohn C.; Winne, Philip H. (2003): Self-regulated inquiry with networked resources. Canadian Journal of Learning and Technology, Vol. 29 (3).
- Newman , R . (1994) : Adaptive Help – Seeking : A Strategy of Self – Regulated Learning . In D . Schunk , & B . J . Zimmerman (Eds.) , Self – Regulation of Learning and Performance : Issues and Educational Applications , PP. 283 – 301 . Hillsdale , NJ : Erlbaum .
- Newman, R.S. (2002): How self-regulated learners cope with academic difficulty: the role of adaptive help seeking. Theory into Practice, Vol. 41 (2), pp.132-138.
- Nota, Laura; Soresi, Salvatore; Zimmerman, Barry J. (2004): Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. International Journal of Educational Research, Vol. 41, pp.198-215.
- Orange, C. (1990): Using peer modeling to teach self-regulation. The Journal of Experimental Education, Vol. 68 (1),pp. 21-39.
- Peverly, Stephen T.; Brobst, Karen E.; Graham, Mark; Shaw, Ray (2003): College adults are not good at self-regulation: a study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. Journal of Educational Psychology, Vol. 95 (2), pp. 335-346.

- Pintrich , P. & DeGroot , E. (1990) : Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance , Journal of educational psychology , 82 , 33-40.
- Pintrich , P. , Smith , D., Garcia,T.& McMeachie,W. (1991) : a manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire , national center for research to improve postsecondary teaching and learning , Ann Arbor : University of Michigan .
- Pintrich , P ., Smith , David , A ., Garcia , Teresa & Mckeachie , Wilbert , J . (1993) : Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnair (MSLQ) . (Educ. And Psychol . Measurement , v.53 , 801 – 813 .
- Pintrich , P. (1995) : Understanding self-regulated learning , New Directions For Teaching And Learning , 63 , 1- 13 .
- Pintrich , P . (1999) : The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning . International J . of Educ . Psychol ., V. 31 , 459 – 470 .
- Pintrich , p. (2000) : The role of goal orientation in self –regulated learning , Journal Of Educational psychology, 92.544-555.
- Purdie , N , Hattie , J & Douglas , G . (1996) : Student conceptions of Learning and their use of self regulated learning strategies : A cross cultural comparison . Journal of Educational Psychology , Vol . 88 , No. 1 , PP. 78 – 100 .
- Ropp, Margaret M, (1998): A new approach to supporting reflective, self-regulated computer learning. www.educ.msu. edu/homepages /ropp / SITE/ SITE.html.
- Rozendaal, J.S.; Minnaert, A.; Boekaerts, M. (2003): Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information-processing type and gender differences. Learning and Individual Differences, Vol. 13, pp. 273-289.
- Rozendaal, J.S.; Minnaert, A.; Boekaerts, M. (2005): The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. Learning and Instruction, Vol. 15, pp. 141-160.
- Schunk, D. (1991) : Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning . Educational Psychologist , 25 , 7 210 – 222 .

- Schunk , D . (1994) : Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings . In D . H . Schunk , & B . J . Zimmerman (Eds.) , Self-Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications , PP. 75 – 99 . Hillsdale , NJ : Lawerence Erlbaum Associates .
- Schunk, D. (1995): self-monitoring of skill acquisition through self-evaluation of capabilities. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Schunk, D.H. (1996): Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. American Educational Research Journal, Vol. 33, pp.359-382.
- Shapley , K . (1993) : Metacognition , Motivation , and Learning : A Study of Sixth-Grade Middle School Students' Use and Development of Self-Regulated Learning Strategies. Doctoral Thesis . University of North Texas .
- Smith , S . (2005) : Learning anxiety and the online students learning strategies that work . Available http://www.Xplanazine.com/cgi-bin/mt.tb-cgi/1223 .
- Sungur, Semra; Tekkaya, Ceren (2006): Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. Journal of Educational Research, Vol. 99 (5), pp. 307-317.
- Vanzile-Tamsen, Carol M. (1997): Self-directed learning and adults: the role of personal control beliefs. Reports- Research; Speech Meeting Papers.
- Vanzile-Tamsen, Carol M. (1998): Factors underlying cognitive strategy use. Reports- Research; Speech Meeting Papers.
- Walz & Garry , R . (1991) : Counseling to Enhance Self-Esteem Rric Digest Ed . 328827 .
- Warr , P . & Downing , J . (2000) : Learning Strategies , Learning anxiety and Knowledge acquisition . British Journal of Psychology , Vol. 91 , PP. 311 – 333 .
- Weinstein , C. ; Husman , J. & Dierking , D. (2000) : Self-Regulation Interventions With A Focus On Learning Strategies , American psychologist , 41,728-748.

- Wilson, Jay (1997): self regulated learners and distance education theory. Educational Communications and Technology, University of Saskatchewan.
- Winne, P. (1995). Experimenting To Bootstrap Self-Regulated Learning , Journal of Educational Psychology. 89,3, 175-188.
- Zimmerman , B . & Martinez-Pons , M . (1986) : Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies . American Educational Research Journal , 23 (4), pp. 614 – 628 .
- Zimmerman , B . (1989 A) : A Social Cognitive View Self-Regulated Learning and Academic Learning . Journal of Educational Psychology , 11 , 329 – 339 .
- Zimmerman , B . (1989 B) : Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement . In B . J . Zimmerman , & D . H . Schunk (Eds.) , Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theory , Research , and Practice , PP. 1 – 25 . New York : Springer – Verlag .
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82. 5 1-59.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated Learning And Academic Achievement: An overview, Journal of Educational Psychology 1, 3-17.
- Zimmerman , B . & Risemberg , R . (1997) Research For The Future: Becoming A Self Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. Contemporary Educational Psychology , 22 , 73 - 101.
- Zimmerman , B . (1998 A) : Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation : An Analysis of Exemplary Instructional Models . In D . H . Schunk , & . B . J . Zimmerman (Eds.) , Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice , PP. 160 – 183 . New York : Guilford Press .

- Zimmerman , B . (1998 B) : Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational Psychology , 3 , 3 , 73 - 86.
- Zimmerman, B. (2000): Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Self-regulation: Therory, research, and applications ,pp.13-39. Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman , B. (2002) : Becoming A Self-Regulated Learner , An Overview Theory Into Practice , 41,64-72.

الفصل الخامس

أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية

أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية

د / نصرة محمد عبد المجيد جلجل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

مقدمة :

يعتبر التحصيل الاكاديمي محور إهتمام العديد من التربويين بصفة عامة والمتخصصين في علم النفس التربوي بصفة خاصة على مر العصور لما له من أهمية كبيرة في حياة الطلاب والمحيطين بهم ، لأن التحصيل الاكاديمي يعد من أهم وأبرز نتائج العملية التعليمية وهو المؤشر الحاسم لتحديد مستويات الطلاب الأكاديمية ، ولذلك يسعى الباحثون باستمرار إلى توجيه بحوثهم نحو العوامل التي تؤدي إلى تحسين التحصيل الاكاديمي وتنميته ودراسة المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه .

ويرى الكثير من علماء علم النفس المعرفي المعاصرين وجود ارتباط وثيق بين التعلم المعرفي وما وراء المعرفة Metacognition حيث ترتبط مهارات ما وراء المعرفة ارتباطاً قوياً بالتعلم الناجح والأداء الأكاديمي ، فالطلاب الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة أفضل من الطلاب الذين لا يمتلكون هذه المهارات في تنظيم تعلمهم ولديهم قدرة عالية على ضبط عمليات التعلم واتخاذ القرارات وحل المشكلات .

فمهارات ما وراء المعرفة تقوم بدور مهم وفعال في تحسين عمليات الفهم والقراءة والانتباه والتذكر والمعرفة الاجتماعية والتعلم الذاتي والإدارة الذاتية للمعرفة ، فتعلم الطلاب وامتلاكهم مهارات ما وراء المعرفة يمكن أن يساعدهم على زيادة وعيهم وإدراكهم لعملية التعلم واكتسابهم لمهارات متعددة ومهمة مثل التخطيط والمراقبة والتقويم والوعي والتساؤل الذاتي وانتقال أثر تعلم هذه المهارات إلى مواقف تعلم جديدة .
(Borkowski, et al, 1990: 115)

وقد ظهرت بدايات مفهوم ما وراء المعرفة في أبحاث " فلافيل Flavell " في أوائل السبعينيات من القرن العشرين وتقوم فكرتها على أساس أن التعلم يتحسن وينمو عن طريق التفكير ، وأن الفرق الأساسي بين الخبير في حل المشكلات والأقل خبرة يرجع إلى الوعي بالتفكير ومهارات ما وراء المعرفة لدى كلاً منهما ، كما أن التباين الواضح بين سريعي وبطئ التعلم وبين المتميزين في القراءة وذوي الصعوبات فيها يرجع إلى خصائص ما وراء المعرفة لدى كل منهم .

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٢٥٠)

ويرى " بينترش ودي جروت Pintrich & DeGroot " أن مهارات ما وراء المعرفة تتضمن التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي ومن ثم تعديل استراتيجيات التعامل مع المعلومات . (Pintrich & DeGroot, 1990: 33) وتشير مهارات ما وراء المعرفة إلى الوعي بالمعرفة وضبط وتنظيم هذه المعرفة والقدرة على التقويم الذاتي وإصدار الأحكام على الذات والمراقبة الفعالة للمعرفة والتمييز بين المعرفة وفهم المعرفة والعمل بها والوعي والاستخدام الملائم لها .

(فتحي الزيات، ١٩٩٨; ٢٥٧)

ولقد بحث واضعوا نظريات التعلم عملية التعلم في ضوء مصطلحي " ماذا What " وكيف How " فمصطلح " ماذا " يتعامل بشكل خاص مع المحتوى ، أما مصطلح " كيف " فيبحث عدة جوانب مثل العوامل الشخصية ، المناخ ، الذكاء ، المعززات ، استراتيجيات التعلم والعوامل البيولوجية ، ولقد ذكر " ثورنديك Thorndike " أن هناك فروقاً فردية في التعلم وأن هذه الفروق يمكن تفسيرها بعبارات الفروق بين الأفراد في العوامل البيئية (مستوى الضوضاء المفضل ، درجة الحرارة ، الضوء ، .... الخ) ، العوامل الوجدانية ، العوامل الشخصية والبيولوجية ، أما أسلوب التعلم فمصطلح يستخدم لفحص وفهم الفروق الفردية في التعلم ودراسة وجهات النظر المختلفة في كيفية عمل العقل .

(Ross, et al, 2001:400)

إن فكرة اختلاف الأفراد في كيفية التعلم فكرة عتيقة ربما تعود أصولها إلى اليونانيين القدماء ، ولقد لاحظ المربون لعدة سنوات أن بعض الطلاب يفضلون طرقاً للتعلم تختلف عن الطرق التي يفضلها الآخرون وأطلق على هذه التفضيلات اسم " أساليب التعلم

" والتي تمثل تفضيل التعلم المميز أو الفريد للطالب وتساعد المعلمين في التخطيط لتعليم الأفراد . (Diaz & Cartnal, 1999: 131)

فأساليب التعلم جزء من تشكيلنا الشخصي Personal make – up فهي تلخص احتياجاتنا وعواطفنا ومعتقداتنا ومواقفنا حول كيفية التعلم ، وهذه الأساليب لا تشبه الصناديق التي يقوم الأفراد بالتخزين في داخلها ولكن في الواقع أساليب التعلم المختلفة تشبه الألوان في بالتة الفنان فكل الألوان موجودة داخل شخصيتنا ولكن البعض يتمازج بسهولة أكثر والبعض الآخر أكثر سيطرة وهيمنة .
(Grasha & Yangarber – Hicks, 2000: 2)

ويرجع تنوع أساليب التعلم إلى أنه لا يوجد أسلوب واحد يحقق أفضل النتائج لجميع التلاميذ إذ أن أسلوباً معيناً قد يكون مناسباً لتلميذ معين ، بينما لا يناسب تلميذاً آخر بنفس الدرجة .

ويشير " وليم عبيد " إلى أن بؤرة اهتمام المؤسسات التربوية هي أساليب التعليم والتعلم بقصد تنمية وإطلاق طاقات الإبداع عند المتعلم والخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر بحيث يتمكن من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة. (وليم عبيد ، ١٩٩٨ : ٣٠٧)

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة دالة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي ومن هذه الدراسات : دراسة " أونيل وأبيدي O'Neil& Abedi " (١٩٩٦) دراسة " سكرو Schraw " (١٩٩٧) ، دراسة " هاريس Harris " (١٩٩٨) دراسة " مقصود Maqsud " (١٩٩٨) ، دراسة " عفت الطناوي " (٢٠٠١)، دراسة " نادية سمعان " (٢٠٠٢)، دراسة " هيجنز Higgins " (٢٠٠٣)، دراسة " ماجد عيسى " (٢٠٠٥) ، دراسة " نجاة عدلي " (٢٠٠٦) ، على حين جاءت نتائج دراسات أخرى على النقيض من ذلك حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي ومن هذه الدراسات : دراسة " بوكي وبلومينفلد Pokey & Blumenfeld " (١٩٩٠) ، دراسة " السيد أبو هاشم " (١٩٩).

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي ومن هذه الدراسات : دراسة " محمود عوض الله " (١٩٨٨)، دراسة " دن وآخرون Dunn , et al " (١٩٩٠) ، دراسة " نجاة زكي ومديحه عثمان " (١٩٩٨) دراسة " جيزر Geiser " (١٩٩٩)، دراسة " روسو Russo " (٢٠٠٢) دراسة " توماس وآخرون Thomas,et al " (٢٠٠٠) ، دراسة " ليفيت Leavitt " (٢٠٠٤) دراسة " وانج Wang " (٢٠٠٤) ، كما اشارت نتائج بعض الدراسات الى وجود علاقة دالة بين ما وراء المعرفة واساليب التعلم مثل دراسة " هولدن Holden " (١٩٩٦) ، ودراسة " شيرينج Schiering " (١٩٩٩) ، ودراسة " بوستروم ولاسين Bostrom & Lassen " (٢٠٠٦) .

وعلى الرغم من وجود دراسات عديدة تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي وكذلك العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي إلا أنه لا توجد دراسات عربية – في حدود علم الباحثة – تناولت دراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم وكذلك دراسة أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم في ضوء نموذج " جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann " (١٩٩٦) على التحصيل الاكاديمي كما أن معظم الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة كانت تستخدمها كاستراتيجيات تعليمية ولم تتناولها كمتغير شخصي أو سمة شخصية لدى الطلاب ، وكذلك الدراسات العربية التي تناولت أساليب التعلم ركزت معظمها على نماذج أخرى مثل نموذج " دن Dunn " (١٩٧٥) ، ونموذج " كولب Kolb " (١٩٨٤) ، ونموذج " شمك Schmeck " (١٩٨٧) ، ونموذج " بيجز Biggs " (١٩٨٨) ، ولم تتطرق أي من هذه الدراسات إلى تناول نموذج " جراشا وريتشمان " لأساليب التعلم ، لذا جاءت هذه الدراسة ليتم من خلالها استخدام أداتين إحداهما لقياس مهارات ما وراء المعرفة والأخرى لقياس أساليب التعلم ودراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي والتعرف على أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية بكفر الشيخ.

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما سبق عرضه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية : –

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم بحسب التخصص الدراسي (علمي – أدبي) لدى طلاب كلية التربية .

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم بحسب النوع (ذكور – إناث) من طلاب كلية التربية .

٣- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية .

٤- هل يوجد تأثير دال احصائيا لكل من مستويات ما وراء المعرفة (مرتفع / متوسط / منخفض) وأساليب التعلم وتفاعلاتهما على التحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- تعريب وتقنين أداة لقياس مهارات ما وراء المعرفة وهو مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة من تأليف / " أونيل وأبيدي O'Neil & Abedi " (١٩٩٦) ، وكذلك استخدام أداة جديدة لقياس أساليب التعلم وهو مقياس أساليب التعلم من تأليف " جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann " (١٩٩٦) (تعريب وتقنين الباحثة) .

٢- التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية .

٣- الكشف عن الفروق بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية بكلية التربية في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم .

٤- الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم .

٥- الكشف عن أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة(مرتفع / متوسط / منخفض) وأساليب التعلم على التحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية .

أهمية الدراسة :

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١- تقدم الدراسة الحالية أداتان جديدتان للمكتبة العربية إحداهما لقياس مهارات ما وراء المعرفة والأخرى لقياس أساليب التعلم .

٢- أن الدراسة الحالية تقدم نتائج حاسمة للقائمين على العملية التعليمية فيما يتعلق بدراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي وكذلك العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي وكذلك العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم .

٣- أن الدراسة الحالية توجه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى التعرف على التأثير الذي تحدثه مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم وتفاعلاتهما في التحصيل الاكاديمي وذلك من أجل الاهتمام بهذه المهارات والأساليب أثناء عمليتي التدريس والتعلم .

٤- تلبية الاتجاهات العالمية المعاصرة للاهتمام بمهارات ما وراء المعرفة ومراعاة تباين أساليب التعلم بين الطلاب أثناء عملية التعلم وتمشياً مع التوجهات المحلية للاهتمام بالمتغيرات المعرفية التي تؤثر في التحصيل الاكاديمي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة .

مصطلحات الدراسة :

الأثر : Effect

تعرفه الباحثة بأنه الفرق الدال إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعات أو معالجات الدراسة في المتغيرات البحثية المختلفة .

التفاعل : Interaction

تعرفه الباحثة بأنه التأثير المشترك للمتغيرات المستقلة (مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم ، في المتغير التابع (التحصيل الاكاديمي) .

مهارات ما وراء المعرفة : Metacognitive Skills

وتعني وعي الطالب بما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه واختيار الخطة المناسبة وتعديلها وابتكار خطط أو استراتيجيات جديدة

وقدرته على مراجعة ذاته والتقييم المستمر لها وتتكون هذه المهارات من عدة مهارات فرعية هي :

الوعي : Awareness

وهو عملية شعورية لدى الفرد تدل على وعيه وإدراكه لما يستخدمه من عمليات معرفية في مواقف التعلم المختلفة .

التخطيط : Planing

ويشير إلى وضع الخطط المستقبلية قبل التعلم وأن يكون لدى الفرد هدف واضح ومحدد وخطة لتحقيق هذا الهدف .

الإستراتيجية المعرفية : Cognitive Strategy

وتعني أن يكون لدى الفرد المتعلم طريقة أو إستراتيجية معرفية لمراقبة نشاطه العقلي الذي يقوم بأدائه حتى يحقق أهدافه بنجاح .

التقويم الذاتي : Self – Evaluation

ويشير إلى امتلاك الفرد ميكانيزم مراجعة الذات لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم به ومدى تحقيق تقدمه في المهمة التي يؤديها وتحقيق الهدف الذي يسعى إلى إنجازه .
(O'Neil & Abedi, 1996: 234)

أساليب التعلم: Learning Styles

تعرف الباحثة أساليب التعلم بأنها الطرق المفضلة التي يستخدمها الطلاب لاستقبال ومعالجة المعلومات والاحتفاظ بها وتذكرها في مواقف التعلم المختلفة وفقاً لخصائصهم المعرفية والوجدانية والفسيولوجية وتتميز هذه الأساليب بالثبات النسبي كما أنها تختلف من فرد إلى آخر .

وتتحدد أساليب التعلم في الدراسة الحالية في ضوء نموذج " جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann " بستة أساليب هي : أسلوب التعلم التنافسي وأسلوب التعلم التعاوني وأسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي وأسلوب التعلم المشارك وأسلوب التعلم المعتمد وأسلوب التعلم المستقل .

التحصيل الاكاديمي: Academic Achievement

تعرفه الباحثة بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات أو خبرات في المواد الدراسية المختلفة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية لجميع المواد الدراسية المقررة عليه .

الإطار النظري :

أولاً : ما وراء المعرفة :

ارتبط مصطلح ما وراء المعرفة بـ (جون فلافيل Flavell , 1976) الذي اشتقه من السياق العام للبحث في عمليات الذاكرة الإنسانية حيث عرفها بأنها : " المعرفة العامة أو العقلية التي تهدف إلى تنظيم أي جانب عقلي معرفي " ، كما عرفها أيضاً على أنها : " وعي الإنسان بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتعلق بهذه العمليات من خصائص معلوماتية " .

وعرفها بيهلر وسنومان (Beihcler & Snowman , 1997 : 332) بأنها : " معرفة الفرد بعملياته المعرفية وكيفية استخدام هذه المعرفة أفضل استخدام لانجاز أهدافه التعليمية ، فما وراء المعرفة هي معرفة كيف تفكر " .

ويشير " هلهان وكوفمان Hallahan & Kauffman " إلى أن ما وراء المعرفة هي وعي الطالب بما يستخدمه من أنماط التفكير وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم .
(Hallahan & Kauffman, 1994: 175)

ويرى " سشرو ودينيسون Schraw & Denison " أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه وكذلك لختيار الإستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقيمها باستمرار .
(Schraw & Dennison, 1994: 473 – 475)

ويقرر "جابر عبد الحميد" أن ما وراء المعرفة تعني قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره . (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٨ : ١٦٧)

كما يذكر " هينسون والير Henson & Eller " أن ما وراء المعرفة هي معرفة الطلاب بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم . (Henson & Eller, 1999: 258)

ويرى " عبد الوهاب كامل " (٢٠٠٦) أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى العمليات المعرفية العليا الناتجة عن حدوث المعرفة ذاتها : ماذا بعد أن تم التعلم ؟ وماذا بعد أن فكرت واتخذت قرار ما ؟ أي أن ما وراء المعرفة هي التفكير في كيفية التفكير، أما مهارات ما وراء المعرفة فهي تلك المهارات العقلية الذاتية التي يمارسها الفرد لتساعده في التفكير حول التفكير وكيف يتم حل المشكلات وصناعة القرارات .

ويعرف " ستيرنبرج Sternberg " مهارات ما وراء المعرفة بأنها فهم الأفراد لعملياتهم المعرفية وتحكمهم فيها وهي عبارة عن عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة ومهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة كأحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات . (Sternberg, 2006: 222)

مكونات ما وراء المعرفة :

يرى " فلافيل " أن ما وراء المعرفة تتكون من مكونين رئيسين هما :

١- معرفة ما وراء المعرفة : وتشمل جزء من المعرفة المكتسبة والتي ترتبط بالأشياء السيكولوجية .

٢- خبرة ما وراء المعرفة : ويتمثل في شعور الفرد المفاجئ بالقلق نتيجة لعدم فهمه شيئاً ما ، حيث يكون هذا الشعور مرتبط بموقف القلق أي أنها خبرات شعورية معرفية ومؤثرة مرتبطة بالسلوك في المواقف التي يتعرض لها الفرد ، حيث تتكون معرفة ما وراء المعرفة من ما تقوم به الذاكرة طويلة المدى من تمثيلات للأحداث بحيث يمكن استرجاعها واستخدامها في موضوع معرفي ، أما خبرة ما وراء المعرفة فهي آراء ومعتقدات أو مشاعر تجاه موضوعات معينة . (Flavel , 1981 : 39)

ويذكر " جاكوبز وباريز Jacobs & Paris " أن ما وراء المعرفة تشمل بعدين أساسين هما :

١- التقويم الذاتي Self – Appraisal للمعرفة : وهو مرتبط بالقدرات الخاصة بالفرد أو ما يتصل بالمجال المعرفي ، أو المهمة التي يتم أداؤها ، وتشمل المعرفة التصريحية،و المعرفة الإجرائية ، والمعرفة الشرطية .

٢- إدارة الذات Self – Management : وتشير إلى المظاهر الديناميكية لتحويل وترجمة المعرفة إلى أفعال ، وتشمل التخطيط والتنظيم والتقويم .

(Jacobs & Paris, 1987: 258)

ويرى " سشرو ودينيسون " أن ما وراء المعرفة لها مكونان أولهما :

المعرفة حول المعرفة وتشمل :

- المعرفة التصريحية : وهي المتعلقة بمعرفة الفرد حول مها، اته ووسائله في التفكير وقدراته كمتعلم .
- المعرفة الإجرائية : وهي المتعلقة بمعرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم .
- المعرفة الشرطية : وهي المتعلقة بمعرفة متى ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة.

ويشتمل المكون الثاني (تنظيم المعرفة) على :

- التخطيط : يعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم
- إدارة المعلومات : وهي القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم – التفصيل – التلخيص) .
- المراقبة الذاتية : وتعني وعي الفرد بما يستخدم من استراتيجيات مختلفة للتعلم .
- تعديل الغموض : وهي القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة .
- التقويم : وهي القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم. (Schraw & Dennison , 1994 : 473 – 475)

وفي نفس الاتجاه ينظم " أكسفورد " (١٩٩٦) ما وراء المعرفة في ثلاثة مكونات رئيسية هي :

١- تركيز عملية التعلم وتشمل النظرة الشاملة وربط ما هو موجود بما هو معروف من قبل وتركيز الانتباه والاستماع الجيد .

٢- التنظيم والتخطيط للتعلم ويشمل فهم موضوع التعلم وتنظيم الجدول والبيئة المحيطة وتحديد الأهداف العامة والخاصة والبحث عن فرص لممارسة المهمة .

٣- تقويم التعلم ويشمل المراقبة والتقويم الذاتي .

(أكسفورد ، ١٩٩٦ : ١١٦)

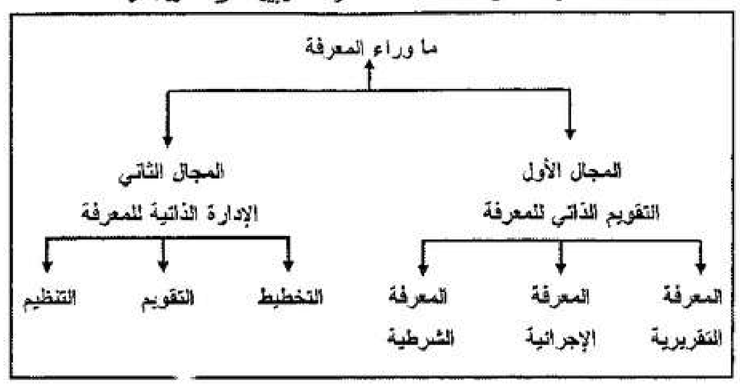
كما يرى " أونيل وابيدي O'neil & Abedi " أن مكونات ما وراء المعرفة تتمثل في الأبعاد التالية : -

- الوعي : وهو عملية شعورية لدى الفرد تدل على وعيه وإدراكه لما يستخدمه من عمليات معرفية .
- التخطيط : ويشير إلى أن الفرد لابد أن يكون لديه هدف واضح ومحدد وخطة لتحقيق هذا الهدف .
- الاستراتيجية المعرفية : وتعني أن يكون لدى الفرد المتعلم طريقة أو استراتيجية معرفية لمراقبة نشاطه العقلي الذي يقوم بأدائه حتى يحقق أهدافه بنجاح .
- التقويم الذاتي : ويشير إلى امتلاك الفرد ميكانيزم مراجعة الذات لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم به ومدى تحقيق تقدمه في المهمة التي يؤديها وتحقيق الهدف الذي يسعى إلى إنجازه . (O'neil & Abedi , 1996 : 234)

ويضيف "جابر عبد الحميد" أن ما وراء المعرفة تتضمن مكونين أساسين :

الأول : المعرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية ، وتتألف من المعلومات والفهم لدى الفرد المتعلم ، والثاني : ميكانيزم تنظيم الذات ، مثل ضبط الذات المعرفي ، والمراقبة المعرفية . (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ : ٣٢٤)

وكذلك يرى " يور Yore " أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى مجالين كبيرين هما التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة وكل مجال يشتمل على مجموعة من المهارات الفرعية، والشكل التالي يوضح ذلك :



شكل رقم (١) يوضح مجالات ما وراء المعرفة

المجال الأول : التقويم الذاتي للمعرفة ويتضمن ثلاث أنواع من المعرفة :

- المعرفة التقريرية (التصريحية) : وهي التي تتصل بمضمون التعلم (موضوع للتعلم)
- المعرفة الإجرائية : وهي تتعلق بالإجراءات المختلفة التي يقوم الفرد للوصول إلى عمل ما (كيفية التعلم) .
- المعرفة الشرطية : وهي وعي الفرد بالشروط التي تؤثر في عملية التعلم أو حل المشكلة .

المجال الثاني : وهو الإدارة الذاتية للمعرفة :

وتهدف إلى مساعدة الفرد لزيادة وعيه بعملية حل المشكلة التي هو بصددها من خلال عمليات التحكم والضبط الذاتي لسلوكه وتشمل الأبعاد التالية : (التخطيط ، التقويم، التنظيم) ويتضمن التخطيط : الاختيار المتعمد لإستراتيجية معينة لتحقيق أهداف محددة ، ويتضمن التقويم : تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة ويحدث ذلك أثناء المراحل المختلفة للعملية التي هو بصددها وهي نقطة البداية والنهاية في أي عمل ، أما التنظيم : فإنه يتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إحراز الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان هذا ضرورياً . (Yore, 1998: 30)

العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي :

توجد علاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الأكاديمي ، حيث يستخدم المتعلم استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة في فهم المادة الدراسية واستيعابها وبالتالي رفع مستوى تحصيله ، ويشير " حمدان نصر وعقلة الصمادي " (١٩٩٦ : ٩٩) إلى أن المتعلم يلجأ إلى استخدام ما وراء المعرفة عندما يواجه صعوبات في فهم ما يقرأ وبالتالي يتحكم فيما يفعل ويراقب سلوكياته الذهنية والأدائية ويمارس أساليب الضبط الذاتي لما يبذله من صور الانتباه والتركيز ويقيم تقدمه أثناء التعلم سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من الاستيعاب لهذه المعلومات وتمثيلها ، وكل هذه المهارات ترفع من مستوى أدائه وتحصيله الاكاديمي .

ويضيف " ألان وتوماس Allan & Tomas " (١٩٩٣) أن ما وراء المعرفة تختص بقدرة الأفراد على ضبط وتنظيم معرفتهم وخبرات تعلمهم من خلال عدة مراحل أهمها التعرف على طبيعة المشكلة وانتقاء الاختيارات واختيار الإستراتيجية المناسبة وتمثيل المعلومات وتوزيع المصادر وضبط الحل ، وتتضح هذه الخطوات بصورة كبيرة في مجال القدرة على حل المشكلات الأكاديمية أو الاجتماعية .

ويرى " سشرو ودينيسون Schraw & Dennison " أن ما وراء المعرفة تساعد المتعلمين أن يكونوا متفوقين ومتميزين أدائياً حيث يوجد ارتباط دال إحصائياً بين استخدام التلاميذ لما وراء المعرفة في عملية التعلم والأداء التحصيلي لهؤلاء التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة سواء التلاميذ العاديين أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . (Schraw & Dennison, 1994: 197)

كما يؤكد كل من " محمود عبد اللطيف وحمزة الرياشي " أن قدرة التلميذ على استخدام ما وراء المعرفة تمكنه من إدراك وفهم ما يتعلمه وتجعله يشعر بقيمته مما يترتب عليه أن تزداد قدرته على التحصيل . (محمود عبد اللطيف وحمزة الرياشي ، ١٩٩٨ : ٣٢٧)

وتؤكد " احسان عبد الرحيم " على ان مهارات ما وراء المعرفة تساعد المتعلم على ان يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص ، كما تعمل على تحسين اكتساب الطلاب لعمليات التعلم المختلفة وتسمح لهم بتحمل المسئولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم . (احسان عبد الرحيم ، ٢٠٠٣ : ١٢٠)

ويضيف " مورنو وساالدنا Moreno & Saldana " أن ما وراء المعرفة وخاصة التنظيم الذاتي للمعرفة من الأساليب الفعالة في تعليم التلاميذ الذين يعانون من قصور في النواحي العقلية ، وأن لها دور في تنمية بعض القدرات لدى هؤلاء التلاميذ ، كما أنها تقوم بدور فعال في عملية التعلم ، فعندما يسمح للتلاميذ أن يعوا ما يدرسونه فإن هذا له دور في زيادة الفهم وتحسين قدرتهم على تنظيم الذات أثناء التعلم .

(Moreno & Saldana, 2005: 342)

وقد أشارت نتائج دراسات كلاً من " محمد شعبان " (٢٠٠١) و " راي Ray " (٢٠٠٣) في المرحلة الابتدائية ، ودراسات " سامي القطسايري " (١٩٩٦) و " مقصود Maqsud " (١٩٩٨) و " محمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكسيم " (١٩٩٨) في المرحلة الثانوية ، ودراسة " رفعت محمود بهجات " (١٩٩٩) في المرحلة الجامعية ، إلى فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع مستوى التحصيل للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة .

من خلال العرض السابق يتضح أن ما وراء المعرفة ترتبط بالتحصيل الأكاديمي كما تبين ذلك من خلال نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي ، حيث تقوم ما وراء المعرفة بتنظيم وضبط عمليات التعلم لدى الفرد مما يسهم في تنمية وعيه بتفكيره وعمليات تعلمه وبالتالي ترفع من مستوى أدائه في جميع المواد الدراسية .

ثانياً : أساليب التعلم :

تعتبر أساليب التعلم من الاتجاهات الحديثة في علم النفس المعرفي وتقوم على فكرة مؤداها أن المتعلمين يتباينون في الطريقة التي يتعلمون بها ، وكذلك يتباينون في الطريقة التي يستقبلون بها المعلومات ويعالجونها في المدارس .

ويرى " مالكوم Malom " (١٩٨١) أن الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في تقويم المادة العلمية لا يراعي التباين بين الطلاب المتعلمين في أساليب تعلمهم ، والصورة المثلى التي تنشدها التوجهات التربوية المعاصرة تقوم على المزاوجة بين أسلوب تدريس المعلم من ناحية وأسلوب تعلم المتعلم من ناحية أخرى .

وبمعرفة المعلمين لأساليب تعليم و تعلم المتعلمين يفيد في إرشادهم إلى التخصص الأكاديمي والمهني الملائم لأساليب تعلمهم ، ويفيد في مساعدتهم في عملية تحديد الأساليب الملائمة لتسهيل تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم وبالتالي توليد استجابات ملائمة لتزيد من فعالية تعلمهم . (في: يوسف قطامي ونايفة قطامي ، ٢٠٠٠: ٣٥٢)

ويستخدم علماء التربية وعلم النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم والتي تصل به في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي ، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلائم مع خصائصه المعرفية والانفعالية والاجتماعية والجسمية . (Entwistle, 1981: 3 – 4)

ويرى " كانو – جارسيا وهجز Cano – Garcia & Hughes " (٢٠٠٠) أنه من الصعب جداً تقديم تعريف مفرد ودقيق لاسلوب التعلم فكل باحث يعرض تعريفاً خاصاً به وذلك لعدة أسباب منها : –

- اختلاف الأسس النظرية التي يبني عليها الباحثون نماذجهم .
- استخدام أدوات قياس مختلفة لتحديد أساليب التعلم .
- عادة ما يهتم الباحثون ببعد واحد من أبعاد عملية التعلم .
- الضعف في ثبات وصدق بعض أدوات القياس .

لذا نجد أن هناك عدد كبير من التعريفات التي ذكرها الباحثون ، حيث تعرف أساليب التعلم بأنها الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم . (محمود عوض الله سالم ، ١٩٨٨) (مرزوق عبد المجيد مرزوق، ١٩٩١) ، (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩٤) ، (رضا أبو سريع وآخرون ، ١٩٩٥) ، (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦)

كما يشير " فيلدر وسبورلن Felder & Spurlin " إلى أساليب التعلم على أنها سلوكيات معرفية ووجدانية ونفسية مميزة تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب لبيئة التعلم . (Felder & Spurlin, 2005: 104)

وتحددها " صفاء الأعسر " بأنها مفهوم مظلي واسع يفيد فى التعرف على الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات ومعالجتها ، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة، وتميز بين أسلوب التعلم على (أنه كيف أعبر عما لدى من تعلم) ومستوى التعلم على أنه (مستوى كمي لدرجة التعلم) . (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠ : ٦٧)

ويرى " هارتلي Hartley " ان اساليب التعلم هي الطرق التي تميز الفرد في تعلمه لمختلف المهام ، ويمكن أن تكون أكثر أتوماتيكية عن الاستراتيجيات المعرفية التي تعتبر أكثر اختيارية ، على حين يرى أن استراتيجيات التعلم Learning Strategies هي الطريقة التي يتوافق معها الدارس عندما يدرس مختلف الاستراتيجيات ، ويمكن أن يختار من بينها ليتعامل بها مع المهمة المطروحة عليه . (Hartly, 1998: 149)

ويرى " فيلدر Felder " (١٩٩٣) أن أساليب التعلم هي طرق مفضلة للتركيز والميل إلى عمل ورؤية المعلومات المختلفة بمعدلات مختلفة .

ويرى " دن ودن Dunn & Dunn " أسلوب التعلم بأنه طريقة الفرد في التركيز على معالجة وتذكر المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والجديدة .
(Stevenson & Dunn, 2001: 483)

وأساليب التعلم هي عدة متغيرات مختلفة جميعها تختصر أو توجز كيفية استيعاب الفرد للمعلومات وكيفية معالجتها وبراعة الفرد بعد ذلك في تذكر وتطبيق تلك المعلومات، ويرى " جريملي Gremli " أسلوب التعلم بأنه طريقة الفرد الذاتية في المعالجة والتركيز على المادة الجديدة وكل فرد له أسلوب تعلم وهذا الأسلوب بالنسبة للفرد كبصمة الأصبع Finger Print ، والأفراد يتعلمون بطريقة أسهل عندما يستقبلون المعلومات بنفس الطريقة التي يعالجونها بها . (Martin & Potter, 1998: 549)

ويرى " موريل وكلاكستون Murrell & Claxton " أن أسلوب التعلم يشير إلى العناصر المؤثرة في المواقف التربوية والتي تدفع وتحث الطالب للاختيار والميل إلى والانجاز جيداً في المقرر الدراسي . (Matthews, 1991, 228)

ويرى " جراشا Grasha " أساليب التعلم بأنها صفات شخصية تؤثر في قدرة الطالب على اكتساب المعلومات ، التفاعل مع الأقران والمعلمين ، ومن ناحية أخرى المشاركة في تجارب التعلم . (Diaz & Cartnal, 1999: 130)

ويرى " هار وآخرون Harr , et al "(٢٠٠٢)أن أساليب التعلم هي الاختلافات الفردية في طريقة تناول ومعالجة وفهم المعلومات .

ويعرف " رابنر وريدنج Rayner & Riding " أساليب التعلم بأنها مجموعة من الاختلافات الفردية الأساسية والتي تشمل جوانب وسلوكيات معرفية ووجدانية مؤثرة والتي تتحد لتشكل أسلوب تعلم المتعلم . (Rayner & Riding, 1997: 51) وهي أيضاً طريقة الأفراد في التركيز ومعالجة وتذكر المعلومات الأكاديمية والتي تؤدي إلى إحداث نوع من التجانس في البيئات التعليمية . (Dollar , 2001:82)

أهمية أساليب التعلم :

اوضحت دراسة " نيلسون وآخرون Nelson , et al " (١٩٩٣) أن طلاب الجامعة الذين يتعلمون وفق أسلوب تعلمهم يكونون أكثر مثابرة وإصراراً في تعلمهم داخل الجامعة ، بالإضافة إلى أن أساليب التعلم تمثل عنصراً مهماً في عملية التعلم .
(Ross, et al., 2001)

بالإضافة إلى ان فهم أساليب التعلم يجب أن يكون وسيلة مؤهلة للطالب وضرورة أساسية ملحة حيث أوضحت عدة دراسات أن الوعي وإدراك أساليب التعلم يمكننا من فهم الفروق الفردية بين المتعلمين في المدارس والجامعات .
(Lawrence, 1997)

وقد حدد " نجدي ونيس " (٢٠٠١) أهمية أساليب التعلم في ضوء نتائج عدة دراسات في عدد من النقاط وهي :

١- تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في عديد من المجالات والمواقف التربوية، مثل الإرشاد التعليمي ، وتخطيط برامج الطلاب والتدريب التربوي وتفريد التعليم.
٢- رفع تحصيل الطلاب وتقوية مستوياتهم التعليمية .
٣- إتقان الطلاب لمحتوى المقررات الدراسية ومواجهة متطلبات التعلم .
٤- علاج نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة في تعلم الطلاب .
٥- زيادة دافعية الطلاب للتعلم .
٦- مساعدة الأساتذة على تغيير وتطوير طرق التدريس وزيادة فعاليتها كي تناسب أساليب تعلم الطلاب .

ويرى " دايموك " (Dimmock , 2000 : 117 – 118) أن المعلمين يحتاجون أن يفهموا عدة أشياء لإعطاء الفرصة المناسبة لطلابهم للتعلم وهي :

- تضمين دروسهم بأساليب التعلم المتنوعة .
- الوعي بأساليب التعلم وكيفية تأثيرها على أساليب التدريس.
- مساعدة طلابهم على الانتقال من طريقة واحدة للتعلم إلى عدة طرق يمكن لهذه الطرق أن تحسن من قدرتهم على التعلم .

كما أوضحت الدراسات أن الأفراد يميلون إلى تناول المشكلات بطرق متميزة واهتمامنا كمعلمين يتركز حول أنماط التعلم وحول الطرق التي تتفاعل معها أساليبنا الخاصة في التعلم أو التدريس ، واستجابة لهذا اشتد الاهتمام بمفهوم " أسلوب التعلم وأسلوب التعليم " في السنوات الأخيرة ، ومفهوم أسلوب التعلم من المفاهيم الهامة في التربية ، لأنه يجسد كل الخصال الإنسانية التي تحدد وتميز أسلوب معالجة كل شخص لعملية حل المشكلة ، وأنجح أنماط السلوك التي تلائم تكويننا الفردي .

(دينيس تشايلد ، ١٩٨٣ : ٢٣٥)

النماذج المفسرة لأساليب التعلم :

يوجد العديد من النماذج التي قدمت تصنيفاً أو تفسيراً لأساليب التعلم ، فقد قسم كل من " تيندي وجيزر Tendy & Geiser " (١٩٩٩) نماذج أساليب التعلم إلى أربع مجموعات على النحو التالي : –

أ- النماذج التي تستند إلى أسلوب المعالجة Processing Styles

وتشمل عدة نماذج منها نموذج " راميرز وكاستينادا Ramirez & Castenada " (١٩٧٤) ، ونموذج " ليتري Letteri " (١٩٨٠) ونموذج " إنتوستيل Entwistle " (١٩٨١) ، ونموذج " كولب Kolb " (١٩٨٤) ، ونموذج " جريجورك Gregorc " (١٩٨٥) ، ونموذج " هوني وممفورد Honey & Mumford " (١٩٨٦) ، ونموذج " شمك Schmack " (١٩٨٧) ، ونموذج " بيجز Biggs " (١٩٨٨) ، نموذج " جراشا Grasha " (٩٩٠)، نموذج " جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann " (١٩٩٦) .

ب- النماذج التي تستند إلى الأسلوب الإدراكي Perceptual Styles

وتتمثل في نموذج " رينرت Reinert " (١٩٧٦) ، ونموذج " مايرز وبريجز Myers & Briggs " (١٩٨٨) .

ج- النماذج التي تربط بين الأساليب المعرفية والإدراكية (Cognitive and Perceptual Styles)

وتتمثل في نموذج " ماكرثي McCarthy " (١٩٨٧) .

د- النماذج الشمولية للأساليب التعلم Comprehensive Learning Styles

وتشمل نموذج " هيل Hill " (١٩٧١) ، ونموذج الرابطة القومية لمدراء المدارس الثانوية ، " كييف Keefe " (١٩٨٦) ، ونموذج " دن Dunn " (١٩٧٠ – ٢٠٠٤) .

وسوف تركز الباحثة على نموذج أساليب التعلم لـ " جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann " الذي تتناوله الدراسة الحالية وفيما يلي عرض لهذا النموذج :

قام " جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann " بوضع نموذج ومقياس لتقدير أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ومن في مستواهم Grasha- Riechmann Student Learning Styles Scales (GRSLSS) ، ويرى " جراشا " أن أساليب التعلم يمكن أن توصف في ضوء (GRSLSS) بأنها مزيج من السمات أو الصفات التي تنطبق على جميع الطلاب فكل شخص يمتلك كل أساليب التعلم ولكن بعض الأفراد قد يكون لديهم توازن في أساليب التعلم بينما معظم الأفراد يميلون تجاه واحد أو اثنين من أساليب التعلم . (Diaz & Cartnal, 1999)

ويرى "جيمس وجاردنر" (James & Gardner, 1995) أن (GRSLSS) تقوم على عدة معايير :

- تعد GRSLSS واحدة من الأدوات القليلة المصممة بصورة دقيقة للاستخدام مع طلاب المدارس العليا وطلاب الجامعات .
- تركز GRSLSS على كيفية تفاعل الطلاب مع المعلم والطلاب الآخرين والتعلم بوجه عام والتفاعل الاجتماعي بين المعلم والطالب وبين الطلاب .
- تعزز GRSLSS بيئة التعليم والتعلم الأفضل والأمثل وذلك بمساعدة الجامعة على تصميم المقررات وتنمية الحساسية نحو احتياجات الطلاب .

- تشجع GRSLSS على فهم أساليب التعلم في محيط واسع سداسي التصنيف ، وهذا الفهم يمنع الأفكار الساذجة حول أساليب التعلم ويمد المعلمين بالأساس المنطقي لتشجيع الطلاب .

والتصنيف السداسي لأساليب التعلم يتضمن التالي :

١- أسلوب التعلم التنافسي Competitive : ويصف الطلاب الذين يتعلمون المادة لكي يؤدوا أفضل من زملائهم في الفصل الدراسي والذين يعتقدون أنه يجب عليهم أن يتنافسوا مع الطلاب الآخرين في المقرر الدراسي للحصول على المكافآت المقدمة ، ويحبون أن يكونوا مركز الاهتمام ويرحبون بالتقدير نظير إنجازاتهم في الفصل الدراسي .

٢- أسلوب التعلم التعاوني Co-Operative : ويصف نمط الطلاب الذين يشعرون بأنهم يستطيعون التعلم عن طريق المشاركة في الأفكار والمواهب وهم يتعاونون مع المعلمين ويفضلون العمل مع الآخرين .

٣- أسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي Avoidant : ويصف الطلاب غير المتحمسين لمحتوى التعلم والذين لا يشاركون المعلمين والطلاب في الفصل الدراسي وغير مهتمين ويرتبكون من قبل ما يحدث في الفصل الدراسي .

٤- أسلوب التعلم المشارك Participant : ويصف الطلاب الذين يحاولون أن يكونوا مواطنين جيدين ، والذين يستمتعون بالذهاب إلى الفصل الدراسي ويحللون أنشطة المقرر الدراسي كلما أمكن وبقدر ما يستطيعون ولديهم لهفة لعمل ما هو مطلوب واختيار متطلبات المقرر الدراسي بقدر المستطاع .

٥- أسلوب التعلم المعتمد Dependent : ويصف للطلاب الذين يظهرون قليلاً من حب الاستطلاع الذهني ويتعلمون فقط ما هو مطلوب وينظرون إلى معلميهم وأقرانهم على أنهم مصادر للمساعدة ويعتمدون على تقارير السلطة كخيوط مرشدة محددة فيما يريدون أن يفعلوه .

٦- أسلوب التعلم المستقل Independent : ويصف الطلاب الذين يميلون إلى التفكير بأنفسهم ويثقون في قدراتهم على التعلم ويفضلون تعلم المحتوى الذي يشعرون بأنه مهم ويفضلون العمل بمفردهم عن العمل مع الآخرين في أنشطة المقرر الدراسي.
(Grasha, 1996: 201 – 205)

العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي :

أوضحت نتائج الدراسات السابقة أنه عندما يحدد المعلمون الاحتياجات الخاصة بطلابهم ويدرسون لهم بالطريقة التي يفضلونها في التعلم فإن هذا يؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب وتحصيلهم زيادة دالة إحصائياً . (Martin & Potter , 1998)

ويذكر " بارك Park " (٢٠٠٠) أنه عندما ترتكز الطرق والوسائل التعليمية وتتم على أساس أسلوب التعلم فإن هذا يؤدي إلى زيادة تحصيل التلاميذ وتحسين اتجاهاتهم نحو المدرسة .

فالطلاب يميلون إلى التعلم والتذكر والاستمتاع بالتعلم بدرجة أكبر عندما يتعلمون من خلال أساليب تعلمهم المفضلة بالإضافة إلى زيادة التحصيل وتحقيق درجات أعلى من المواقف التعليمية التي لا يتم فيها تدعيم أساليب تعلمهم . (Cohen, 2001)

وتذكر " دن وآخرين Dunn , et al " (١٩٨٩) أن الأبحاث الحالية تقرر أن البرامج التربوية التي تبنى على أساس أساليب التعلم تؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب ، ويذكر " شاوجهنسي Shaughnessy " (١٩٩٨) أنه قد وجدت زيادة في التحصيل وتحسين في عملية التعلم لدى الطلاب الذين استخدم معلموهم طريقة تدريس تعتمد على أساليب التعلم بدلاً من الطريقة التقليدية في جميع المستويات الابتدائية والثانوية والجامعية في الولايات المتحدة لذا فمن المحتمل غالباً أن تصبح أساليب التعلم تكليف أو أمر رسمي لازم بالنسبة للمدارس في العقد القادم نظراً لتأثيرها الايجابي في عملية التعلم .

فاستخدام أسلوب التعلم المناسب يقوم بدور مهم في زيادة مستوى التحصيل ، وتطوير الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب ، كما أشارت نتائج الأبحاث إلى أن استخدام اسلوب التعلم المناسب يساهم في تفوق الطالب في المهارات التي يفتقر إليها كما يركز على المتغيرات التي تؤثر على الموقف التعليمي ، وعلى تطوير التفاعلات والتكامل بين الطلاب أثناء عملهم للوصول إلى الهدف .

(ديفيد جونسون ، وروجر جونسون ، ١٩٩٨ : ١٥)

وللنجاح في تعلم طلابنا يجب أن نكون مدركين لأساليب تعلمهم وذكائهم ، حيث يقترح " جايلد Guild " أن المدرسين الذين يهتمون بأساليب التعلم والذكاء يجعل ذلك اتجاههم ومواقفهم للتدريس تركز على كيف يتعلم الطلاب والخصائص الفريدة لكل طالب،

والفرق الأساسي بين نظريات أساليب التعلم والذكاء هو أن أساليب التعلم تركز وتهتم بالفروق في المعالجة والعمليات أثناء التعلم ، بينما الذكاء يهتم ويركز على محتوى ونواتج التعلم . (Snyder, 2000)

وأوضحت " دن وآخرين Dunn , et al " (١٩٩٥) من خلال التحليل البعدي لعدد من الدراسات (ست وثلاثون دراسة تجريبية) إلى أنه عندما كانت أساليب التعلم متناسبة ومتلائمة فإن المتعلمين من الراشدين وطلاب الجامعة يحرزون تقدماً أكبر من المتعلمين في المدارس الثانوية والابتدائية فأساليب التعلم كانت القوى التي تمكن الطلاب من فهم المعلومات الجديدة والصعبة فهماً كاملاً ولها تأثير على التحصيل الأكاديمي .

ثالثاً : التحصيل الاكاديمى :

يعرف التحصيل الاكاديمي في معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنه " مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة .

(حسن شحاتة وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٨٩)

ويرى " سيد خير الله " (١٩٩٠) أن التحصيل الاكاديمي هو ما يقاس بالاختبارات التحصيلية ، فهو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية .

ويهدف التحصيل إلى الحصول على معلومات تظهر مدى ما حصله التلميذ بطريقة مباشرة من محتويات مادة معينة ، كما يهدف إلى التوصل إلى معلومات عن ترتيب التلميذ في التحصيل في خبرة معينة ومركزة بالنسبة لمجموعته ولا يقتصر هدف التحصيل على ذلك فحسب ولكن يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية. (رمزية الغريب ، ١٩٩٦ : ١٢٥)

الدراسات السابقة :

دراسات تناولت ما وراء المعرفة و التحصيل الاكاديمى :

١- دراسة " بوكي وبلومينفلد Pokey & Blumenfeld " (١٩٩٠)

هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي في الجبر والهندسة من خلال مكونات ما وراء المعرفة ، وتكونت العينة من ٢٨٣ طالباً بالمدرسة الثانوية ،

وباستخدام معامل الارتباط ، وأسلوب تحليل المسار ، أسفرت النتائج عن عدم وجود ارتباط بين ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي سواء في الجبر أو الهندسة وأنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي من ما وراء المعرفة بمكوناتها المختلفة .

٢- دراسة " سشرو Schraw " (١٩٩٧)

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير درجة معرفة ما وراء المعرفة العامة لدى طلاب الجامعة على أداء العديد من الاختبارات التحصيلية ، وتكونت العينة من ٩٥ طالباً وطالبة بالجامعة طبقت عليهم قائمة ما وراء المعرفة واختبار الاستدلال الرياضي واختبار الفهم القرائي واختبار الاستدلال القياسي واختبار الأحكام اللغوية ، وباستخدام معامل الارتباط أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين ما وراء المعرفة وجميع الاختبارات السابقة وهذا يؤكد أن معرفة ما وراء المعرفة ترتبط إيجابياً بأداء الطلاب في المواقف التحصيلية والاختبارية المختلفة ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء المعرفة في الاختبارات المختلفة لصالح المرتفعين ووجود فروق بين متوسطي ومنخفضي ما وراء المعرفة لصالح المتوسطين .

٣- دراسة " محمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم " (١٩٩٨)

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية ، وتم اختيار (١١١) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي، ثم وضعهم في مجموعتين الأولى تجريبية يتم التدريس لها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والثانية ضابطة يتم التدريس لها بالطريقة التقليدية ، أسفرت النتائج عن وجود تحسن واضح لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم التدريس لها باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة وكذلك ارتفع تحصيلهم مقارنة بالمجموعة الضابطة .

٤- دراسة " مقصود Maqsud " (١٩٩٨)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس على التحصيل في الرياضيات ، والاتجاه نحو الرياضيات لدى منخفضي التحصيل في الرياضيات وتكونت العينة من (٢١٠) طالباً وطالبة بالمدارس الثانوية ، تتراوح أعمارهم من (١٥ – ١٧) عاماً ، طبق عليهم اختبار للتحصيل في الرياضيات ، فوجد

أن ٤٠ طالباً وطالبة منخفضي التحصيل في الرياضيات تم وضعهم في مجموعتين الأولى تجريبية (ن = ٢٠) والثانية ضابطة (ن = ٢٠) ، تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

٥- دراسة " السيد محمد أبو هاشم " (١٩٩٩)

هدفت هذه الدراسة إلي فحص العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية ، واشتملت الأدوات على قائمة ما وراء المعرفة ، ومقياس لتوجه الهدف واختبار القدرة العقلية من (١٥ – ١٧) سنة بالإضافة إلى درجات الطلاب كمقياس للتحصيل الدراسي ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف ، وعدم وجود ارتباط بين ما وراء المعرفة بأبعادها المختلفة ومستوى الذكاء ، وكذلك عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي .

٦- دراسة " عفت مصطفى الطناوي " (٢٠٠١)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ، واشتملت عينة الدراسة على (٦٩) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي ، واستخدمت الباحثة اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء واختبار مهارات عمليات العلم التكاملية واختبار التفكير الناقد ، وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة على طلاب المجموعة الضابطة في كل من التحصيل المعرفي والتفكير الناقد ومهارات عمليات العلم التكاملية .

٧- دراسة " هيجنز Higgins " (٢٠٠٢)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل والكفاءة الذاتية وقلق الاختبار لطلاب المدرسة الثانوية في مادة الجغرافيا

واشتملت عينة الدراسة على ٤٠ طالباً ، وأشارت النتائج إلى زيادة تحصيل الطلاب بعد تطبيق البرنامج مع تسجيل نتائج مرتفعة بالنسبة للكفاءة الذاتية ونتائج منخفضة لقلق الاختبار .

٨- دراسة نجاة عدلي توفيق (٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، تكونت عينة الدراسة من (٣١٧) طالباً وطالبة (٩٢ طالب ، ٢٢٥ طالبة) تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٢١ سنة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة ، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس ما وراء المعرفة ، والتحصيل الأكاديمي للشعب المختلفة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الأكاديمي ، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن البنية العاملية لما وراء المعرفة لا تختلف باختلاف التخصص أو الجنس .

دراسات تناولت أساليب التعلم و التحصيل الاكاديمي :

١- دراسة " محمود عوض الله سالم " (١٩٨٨)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التفاعل بين كل من أساليب التعلم ، والجنس والتخصص العلمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، واشارت النتائج الى ان التحصيل الدراسي يختلف باختلاف أسلوب التعلم والتخصص ولا يختلف باختلاف الجنس ، ويوجد تأثير دال لكل من أسلوب التعلم والجنس والتخصص الدراسي على مستوى التحصيل الدراسي وتفاعل الجنس والتخصص وعدم وجود تأثير للتفاعل بين أسلوب التعلم والتخصص.

٢- دراسة "دن وآخرين Dunn , et al" (١٩٩٠)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير أسلوب التعلم (الفردي - الجماعي) على التحصيل والاتجاهات ، لدى تلاميذ الصفوف (٦ - ٨) وخلصت الدراسة إلى أن : التلاميذ يحصلون على مستوى عالي في التحصيل مع تناسب أسلوبهم في التعلم مع طريقة التدريس أو التعلم وكذلك يظهرون اتجاهات موجبه نحو التعلم ، أما الذين لم يختاروا أسلوب معين فكانت اتجاهاتهم إيجابية في حالة التعلم الفردي .

٣- دراسة "بساتو وآخرون Busato , et al " (١٩٩٨)

هدفت تلك الدراسة إلى الكشف عن تطور أساليب التعلم في علاقتها بالانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعات ،وتوصلت نتائج الدراسة إلى انه توجد علاقة بين اسلوب التعلم الموجه للمعنى والانجاز الاكاديمي ، وتوجد علاقة سالبة غير دالة بين أسلوب التعلم غير الموجه والانجاز الأكاديمي .

٤- دراسة "نجاة زكي موسى ، مديحة عثمان عبد الفضيل" (١٩٩٨)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من (الجنس والتخصص الدراسي على أساليب التعلم المفضلة في المراحل المختلفة وطبيعة تلك الأساليب ، علاقتها بالتحصيل الدراسي ، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٠٠) طالباً من الابتدائي إلى الجامعة وبعد تطبيق أربعة أدوات لقياس أساليب التعلم المفضلة توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للجنس على أساليب التعلم المفضلة في المراحل التعليمية المختلفة ، ووجود تأثير للتخصص الدراسي (أدبي – علمي) على أساليب التعلم المفضلة ، وتختلف طبيعة بعض أساليب التعلم باختلاف (المرحلة – الجنس – التخصص) ، و توجد علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي وبعض أساليب التعلم في المراحل المختلفة .

٥- دراسة "ديفيز Davis " (١٩٩٩)

هدفت الدراسة الى الكشف عن تأثير النوع وأساليب التعلم المعرفية و الاهتمام بالكمبيوتر على التحصيل الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ من الذكور ، ٨٠ من الإناث من طلاب الجامعة ، واشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود تاثير للجنس والاهتمام بالكمبيوتر والتفاعل بينهما على التحصيل الاكاديمي ، كما اشارت النتائج الى وجود تاثير دال احصائيا لاساليب التعلم على التحصيل الاكاديمى للطلاب.

٦- دراسة "كاسيدى وايشاس Cassidy & Eachas " (٢٠٠٠)

هدفت الدراسة الى فحص العلاقة بين أسلوب التعلم والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، وقد اشارت النتائج الى وجود علاقة دالة احصائيا بين اساليب التعلم والكفاءة الاكاديمية والتحصيل الاكاديمى .

٧- دراسة " شافورد Shuford " (٢٠٠٠)

هدفت الدراسة الى فحص العلاقة بين أساليب تعلم الطلاب خلال العام الأول بالجامعة وبين التعلم الفعال والنجاح الأكاديمي والجنس ، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبا وطالبة ، وقد اشارت النتائج الى وجود علاقة دالة احصائيا بين اساليب التعلم والتعلم الفعال والتحصيل الاكاديمي ، كما اشارت النتائج إلى وجود مجموعة من الاختلافات بالنسبة للجنس على أسلوب التعلم المفضل وعلى الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة وعلى مقاييس التحصيل الأكاديمي .

٨- دراسة " شيلدرس وأوفرباج Childress & Overbaugh " (٢٠٠١)

هدفت الدراسة الى فحص العلاقة بين أسلوب التعلم والتحصيل الاكاديمي تكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالب وطالبة من طلاب الجامعة واوضحت النتائج أنه لا توجد علاقة دالة بين أسلوب التعلم (الاعتماد على المجال) والتحصيل الاكاديمي الذي تم قياسه من خلال الدرجات النهائية ، بينما توجد علاقة دالة بين أسلوب التعلم (الاستقلال عن المجال) والأداء النهائي للاختبار التحصيلي .

دراسات تناولت ما وراء المعرفة و أساليب التعلم :

١- دراسة " هولدن Holden " (١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلم وما وراء المعرفة والمعرفة السابقة والاتجاه وتحصيل العلوم لدى طلاب الصفين السادس والسابع ، وأهم ما أشارت إليه النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من ما وراء المعرفة وأساليب التعلم المعرفية والمعرفة السابقة والاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي في مادة العلوم ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم والوعي المعرفي والادارة الذاتية للمعرفة .

٢- دراسة " خلدون Khaldoun " (١٩٩٨)

هدفت الدراسة إلى دراسة تأثير التدريب على استراتيجية ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة العرب ، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات ، مجموعتين

تجريبيتين إحداهما درست من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة في ضوء أسلوب التعلم المفضل والثانية درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فقط ، والمجموعة الثالثة هي المجموعة الضابطة ، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب في ضوء أسلوب التعلم المفضل مقارنة بباقي المجموعات .

٣- دراسة " شيرينج Schiering " (١٩٩٩)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير أساليب التعلم على كل من ما وراء المعرفة والتحصيل والاتجاهات والتعلم الذاتي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (٢٥) تلميذاً وتلميذة ومجموعة تجريبية (٢٥) تلميذاً وتلميذة ، وتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام أساليب التعلم المفضلة في ضوء نموذج " دن " على حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية . وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً لأساليب التعلم على ما وراء المعرفة والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم وما وراء المعرفة .

٤- دراسة " هاملين Hamlin " (٢٠٠١)

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير التدريس باستراتيجيات التعلم التقليدية وأساليب التعلم وما وراء المعرفة على التحصيل الأكاديمي ، تكونت عينة الدراسة من (١١٣) من طلاب الجامعة ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لاستراتيجيات التعلم التقليدية على التحصيل الأكاديمي ، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً لما وراء المعرفة على التحصيل الأكاديمي لدى مجموعة الطلاب التي أعتمدت على أسلوب التعلم الذاتي ، وكذلك لدى مجموعة الطلاب التي اعتمدت على أسلوب التعلم الفعال .

٥- دراسة " بوستروم ولاسين Bostrom & Lassen " (٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين التعلم الفعال وأساليب التعلم وما وراء المعرفة ، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الجامعة وقد أشارت النتائج إلى أهمية مراعاة التباين في أساليب التعلم بين الطلاب أثناء عملية التدريس حيث أنه عندما يتعلم

للطالب وفق أسلوب تعلمه المفضل فإنه يحقق أفضل إنجاز أكاديمي ممكن ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التعلم الفعال وأساليب التعلم وما وراء المعرفة .

فروض الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية :

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم بحسب التخصص الدراسي (علمي – أدبي) لدى طلاب كلية التربية .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم بحسب النوع (ذكور – إناث) من طلاب كلية التربية .

٣- توجد علاقة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية .

٤- يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من مستويات ما وراء المعرفة (مرتفع / متوسط / منخفض) وأساليب التعلم وتفاعلاتهما على التحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بكفر الشيخ في العام الجامعي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ وقد بلغ عددها (٢٦٨) طالب وطالبة منهم (١٢٨) ذكور ، (١٤٠) إناث ، (١٤٣) طالب وطالبة من الشعب الأدبية ، (١٢٥) طالب وطالبة من الشعب العلمية ، وكان متوسط أعمارهم ٢١,٣٣ سنة بانحراف معياري قدره ١,٦١ .

ثانياً : أدوات الدراسة :

١ – مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب الجامعة :

تأليف / " أونيل وأبيدي O'Neil & Abedi " (١٩٩٦)

تعريب وتقنين / الباحثة

من أجل التوصل إلى أداة جيدة تصلح لقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب الجامعة قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من مقاييس ما وراء المعرفة مثل قائمة الوعي بما وراء المعرفة " جاكوبز وباريز Jacobs & Paris " (١٩٨٧) ، قائمة إدراك

مهارات ما وراء المعرفة "كار وكورتز Carr & Kuritz " (١٩٩١) ، قائمة الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية " سشرو ودينيسون Schraw & Dennison " (١٩٩٤) وتم التوصل إلى الأداة الحالية حيث وجدت الباحثة أنها أنسب أداة لاستخدامها في الدراسة الحالية حيث تصلح لقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب الجامعة كما أنها تتمتع بدرجة معقولة من الصدق والثبات وسهولة التطبيق ، ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد بحيث يتم قياس كل بعد من خمسة عبارات وذلك على النحو التالي :

جدول رقم (١) يوضح أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والعبارات التي تقيس كل بعد

الأبعاد	الوعي	الاستراتيجية المعرفية	التخطيط	التقويم الذاتي	المجموع
العبارات	١ ، ٥ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧ ،	٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩	٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠	٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٨	٢٠

ويتم الإجابة على بنود المقياس من خلال مقياس رباعي التقدير كما يلي (لا تنطبق – تنطبق أحياناً ، تنطبق غالباً ، تنطبق دائماً) وتعطى الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) للتقديرات السابقة على التوالي .

تقنين المقياس : -

أ- الثبات :

قاما معدا المقياس بحساب معاملات الثبات للمقياس باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (٢) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات ما وراء المعرفة باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ

الأبعاد	معامل الثبات (ألفا)
١- الوعي	٠,٧٩
٢- التخطيط	٠,٨١
٣- الإستراتيجية المعرفية	٠,٨٣
٤- التقويم الذاتي	٠,٧٥
٥- الدرجة الكلية	٠,٧٧

ولقد قامت الباحثة فى الدراسة الحالية بحساب ثبات المقاييس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يوم بين التطبيقين الأول والثاني وطريقة ألفا – كرونباخ وذلك على عينة قوامها (٦٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بكفر الشيخ، وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (٣) يوضح معاملات الثبات لمقياس مهارات ما وراء المعرفة باستخدام طريقتي إعادة التطبيق وألفا – كرونباخ

الأبعاد / الطريقة	إعادة التطبيق	ألفا – كرونباخ
	معامل الارتباط	معامل الثبات – ألفا
١- الوعي	٠,٨٦	٠,٧٧
٢- التخطيط	٠,٨٧	٠,٨١
٣- الاستراتيجية المعرفية	٠,٨٣	٠,٧٨
٤- التقويم الذاتي	٠,٨٨	٠,٨٢
٥- الدرجة الكلية	٠,٨٦	٠,٨٠

وجميع القيم السابقة لمعاملات الثبات قيم مرتفعة وموجبة تدل على ثبات المقياس.

ب– الصدق :

قام معدا المقياس بحساب الصدق العاملي للمقياس باستخدام طريقة المكونات الاساسية واستخدام طريقة التدوير المتعامد " الفاريماكس Varimax " وكان توزيع بنود المقياس وعددها (٢٠) بند على أربعة أبعاد حيث تشبع على كل بعد خمسة بنود وكانت الأبعاد هي الوعي – التخطيط – الاستراتيجية المعرفية – التقويم الذاتي .

كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المفردات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وذلك على عينة قوامها (٦٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧١ – ٠,٨٨) وهي قيم مرتفعة وموجبة ودالة مما يدل على صدق المقياس.

ج- الاتساق الداخلي :

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (٤) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة (ن = ٦٥)

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥
١- الوعي	-				
٢- التخطيط	٠,٧٧	-			
٣- الاستراتيجية المعرفية	٠,٨١	٠,٨٣	-		
٤- التقويم الذاتي	٠,٧٨	٠,٨٠	٠,٧٨	-	
٥- الدرجة الكلية	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٨١	٠,٨٤	-

وجميع قيم معاملات الارتباط السابقة مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١بما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس .

معايير الأداء :

قامت الباحثة بحساب معايير الأداء على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وذلك من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على عينة قوامها (٦٥) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بكفر الشيخ ، والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول رقم (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (ن = ٦٥)

الأبعاد	الدرجة القصوى	المتوسط	الانحراف المعياري
١- الوعي	٢٠	١٣,٠٥	٢,٣٢
٢- التخطيط	٢٠	١٢,٦٥	٢,٨٧
٣- الاستراتيجية المعرفية	٢٠	١٤,٢١	٢,٠٤
٤- التقويم الذاتي	٢٠	١٣,٨٨	٢,٧١
٥- الدرجة الكلية	٨٠	٥٣,٧٩	٨,٩١

وقد استخدمت الباحثة معايير الأداء بالجدول السابق في تحديد مستويات الطلاب وتصنيفهم إلى مستوى (مرتفع / متوسط / منخفض) في مهارات ما وراء المعرفة ، من خلال المعادلات التالية :

- المستوى المرتفع في مهارات ما وراء المعرفة إذا كانت الدرجة الكلية في مهارات ما وراء المعرفة تزيد عن م (المتوسط) + ١ع (الانحراف المعياري) أي = ٥٣,٧٩ + ٨,٩١ = ٦٢,٧٠ = ٦٣ درجة تقريباً .
- المستوى المنخفض إذا كانت الدرجة الكلية في مهارات ما وراء المعرفة أقل من م - ١ع أي = ٥٣,٧٩ - ٨,٩١ = ٤٤,٨٨ = ٤٥ درجة تقريباً .
- المستوى المتوسط وهم الطلاب الذين يحصلون على درجة كلية فى مهارات ما وراء المعرفة اكبر من ٤٥ واقل من ٦٣ درجة .

٢- مقياس أساليب التعلم :

تأليف / " جراشا وريتشمان Grasha & Riechmann "

(فى :جراشا Grasha)(١٩٩٦) تعريب وتقنين / الباحثة

يهدف هذا المقياس إلى قياس أساليب التعلم الستة التى تم تحديدها فى نموذج أساليب التعلم لـ " جراشا وريتشمان " ويتكون المقياس من (٦٠) عبارة بمعدل (١٠) عبارات لكل أسلوب تعلم من الأساليب الستة المحددة بالنموذج ويتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال مقياس خماسي التقدير (غير موافق بشدة - غير موافق - لا أدري - موافق - موافق بشدة) ويتم إعطاء الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) للتقديرات السابقة على الترتيب ، وأعلى درجة للطالب على اى من أساليب التعلم الستة المحددة بالنموذج تمثل الأسلوب المفضل له في التعلم وقد قامت الباحثة بتعريب وتقنين هذا المقياس واستخدمته فى بحث سابق ، ثم قامت باعادة تقنينه فى البحث الحالى على عينة مماثلة لعينة الدراسة الاساسية .

تقنين المقياس :

أ- الثبات :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي إعادة التطبيق بفاصل زمني (٢١) يوم بين التطبيقين الأول والثاني ، و ألفا - كرونباخ وذلك على عينة قوامها (٦٥)

طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ، وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (٦) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم باستخدام طريقتي إعادة التطبيق وألفا – كرونباخ (ن = ٦٥)

الأبعاد / الطريقة	اعادة التطبيق	ألفا – كرونباخ
	معامل الارتباط	معامل الثبات (ألفا)
١- أسلوب التعلم التنافسي	٠,٨٣	٠,٧٧
٢- أسلوب التعلم التعاوني	٠,٧٩	٠,٧٥
٣- أسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي	٠,٧٦	٠,٧٢
٤- أسلوب التعلم المشارك	٠,٨٢	٠,٧٨
٥- أسلوب التعلم المعتمد	٠,٨٣	٠,٧٨
٦- أسلوب التعلم المستقل	٠,٧٥	٠,٧٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) مرتفعة وموجبة ودالة بما يدل على ثبات المقياس .

ب- الصدق :

إستخدمت الباحثة طريقة الصدق العاملي للمقياس لحساب الصدق باستخدام طريقة المكونات الأساسية " لهوتلنج " والتدوير المتعامد " الفاريماكس Varimax " باستخدام الحاسب الآلي وذلك على عينة قوامها (١٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بكفر الشيخ ، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ستة عوامل تشبعت عليها عبارات المقياس وهذا ما توصل إليه أيضاً مؤلفا المقياس في البيئة الأجنبية ، وقد تم تحديد مدى دلالة التشبعات على العوامل بما أشار إليه كل من (آمال صادق وفؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ٦٤٠) من أنه يمكن اعتبار التشبعات دالة إذا كانت قيمة هذه التشبعات تزيد عن - + ٠,٣ ، ولم يتم استبعاد أي عبارة من عبارات المقياس لأن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من ٠,٣ والجدول التالي يوضح أرقام العبارات وتشبعاتها بالعوامل الستة :

جدول رقم (٧) يوضح أرقام عبارات مقياس أساليب التعلم وتشبعاتها على العوامل الستة للمقياس

العوامل	أرقام الفقرات وقيم التشبعات										
العامل الأول	رقم الفقرة	٥	١١	١٧	٢٩	٣٥	٣٨	٤١	٤٧	٤٨	٥٣
الأسلوب التنافسي	قيم التشبع	٠,٧٢	٠,٧١	٠,٧٨	٠,٤٨	٠,٨٥	٠,٥٨	٠,٥٧	٠,٥٦	٠,٤٩	٠,٣٢
العامل الثاني	رقم الفقرة	٣	٩	١٥	٢١	٢٧	٣٣	٣٩	٤٥	٥١	٥٦
الأسلوب التعاوني	قيم التشبع	٠,٦٨	٠,٧٠	٠,٧٥	٠,٦٨	٠,٧٦	٠,٥٣	٠,٦٢	٠,٦٧	٠,٥٢	٠,٤٨
العامل الثالث	رقم الفقرة	٢	٨	١٤	٢٠	٤٤	١٣	٢٦	٢٨	٣٢	٥٠
الأسلوب المتجنب	قيم التشبع	٠,٥٨	٠,٥٢	٠,٦٤	٠,٥٣	٠,٧٥	٠,٤٦	٠,٥٥	٠,٦٢	٠,٧٣	٠,٦٨
العامل الرابع	رقم الفقرة	١٢	١٨	٢٣	٣٠	٣٦	٤٦	٤٩	٥٧	٥٨	٦٠
الأسلوب المشارك	قيم التشبع	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٥٨	٠,٦٨	٠,٦٣	٠,٤٤	٠,٥٥	٠,٦٤	٠,٦٣	٠,٥٢
العامل الخامس	رقم الفقرة	٤	٦	٧	١٠	١٦	٢٢	٣٤	٤٢	٥٢	٥٤
الأسلوب المعتمد	قيم التشبع	٠,٤٨	٠,٥٥	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٦٣	٠,٥٢	٠,٣٩	٠,٦٣	٠,٥٧	٠,٤٢
العامل السادس	رقم الفقرة	١	١٩	٢٤	٢٥	٣١	٣٧	٤٠	٤٣	٥٥	٥٩
الأسلوب المستقل	قيم التشبع	٠,٧٣	٠,٤٧	٠,٦٥	٠,٧١	٠,٤١	٠,٤٧	٠,٧٣	٠,٦٣	٠,٧٥	٠,٥٨

٣- درجات التحصيل للطلاب بالشعب المختلفة في نهاية العام الدراسي .

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدمت الباحثة الأساليب الاحصائية التالية : المتوسطات والانحرافات المعيارية ، معامل الارتباط ، تحليل التباين الثنائي ، اختبار " ت " واختبار " شيفيه " للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق ، وقد تم استخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) في إجراء المعالجات الاحصائية المختلفة .

نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول للدراسة على انه " لا توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم بحسب التخصص الدراسي (علمي – أدبي) لدى طلاب كلية التربية " ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (٨) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب بحسب التخصص (علمي – أدبي) في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم

المتغيرات		المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	د . ح	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
مهارات ما وراء المعرفة	الوعي	علمي	١٢٥	١٤,٥٥	٢,٣٩	٢٩٦	٥,٩١	٠,٠١ لصالح العلمي
		أدبي	١٤٣	١٢,٧٠	٢,٧٠			
	التخطيط	علمي	١٢٥	١٤,٠٨	٢,٨٩	٢٦٦	٣,٧٢	٠,٠١ لصالح العلمي
		أدبي	١٣٤	١٢,٤٣	٣,١٥			
	الاستراتيجية المعرفية	علمي	١٢٥	١٤,٧٨	٢,٧٩	٢٦٦	٤,٤٤	٠,٠١ لصالح العلمي
		أدبي	١٤٣	١٣,١٤	٣,٢٢			
	التقويم الذاتي	علمي	١٢٥	١٤,٥٩	٣,٠١	٢٦٩	٥,٧٧	٠,٠١ لصالح العلمي
		أدبي	١٣٤	١٢,٤٨	٢,٩٨			
	الدرجة الكلية	علمي	١٢٥	٥٧,٤٩	٩,٥٦	٢٦٦	٥,٥٨	٠,٠١ لصالح العلمي
		أدبي	١٤٣	٥٠,٤٩	١٠,٥٤			
أساليب التعلم	التنافسي	علمي	١٢٥	٣٢,٧١	٩,١٦	٢٦٦	٢,١٦	٠,٠٥ لصالح الأدبي
		أدبي	١٣٤	٣٥,١	٨,٩١			
	التعاوني	علمي	١٢٥	٣٠,٠٦	١٢,٨٢	٢٦٦	٤,٤٦	٠,٠١ لصالح العلمي
		أدبي	١٤٣	٢٣,٣٩	٩,٣٨			
	المتجنب	علمي	١٢٥	٢٩,٩٩	٧,٩٥	٢٦٦	٠,٤٤	غير دالة
		أدبي	١٣٤	٣٠,٠٤	٧,٩٨			
	المشارك	علمي	١٢٥	٢٧,٤٠	١٢,٤٧	٢٦٦	١,١٨	غير دالة
		أدبي	١٤٣	٢٩,٠٣	١٠,٠٢			
	المعتمد	علمي	١٢٥	٣١,٧٥	٣١,٧٥	٢٦٦	٢,٠١	٠,٠٥ لصالح العلمي
		أدبي	١٣٤	٢٩,٥٣	٢٩,٥٣			
	المستقل	علمي	١٢٥	٣٠,٠٢	٣٠,٠٢	٢٦٦	٤,١٨	٠,٠١ لصالح الأدبي
		أدبي	١٣٤	٣٣,٧٥	٣٣,٧٥			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً في جميع مهارات ما وراء المعرفة (الوعي – التخطيط – الاستراتيجية المعرفية – التقويم الذاتي) وكذلك الدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة بين متوسطي درجات طلاب القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح طلاب القسم العلمي حيث كانت قيمة " ت " دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير الى أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية أكثر وعياً بالعمليات المعرفية ، وبالاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمونها ، ويستطيعون مراجعة وتقويم ذاتهم ، ويخططون لأعمالهم بشكل أكثر .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الدراسة في القسم العلمي ، عن طريق استخدام مهارات ما وراء المعرفة فالطلاب في القسم العلمي أكثر تنظيماً للمعرفة ، وأكثر وعياً بالاستراتيجيات المستخدمة في التعلم ، فقد تكون الدراسة في القسم العلمي بمثابة تدريب على مهارات ما وراء المعرفة أثناء عملية التعلم من تنظيم وتخطيط للمعرفة والوعي بها ، والتحكم على الذات ، والتحكم في عمليات التفكير من خلال التحليل الواعي للمهمة ، ومن خلال مراقبة الفهم ، ويتفق ذلك مع دراسة قام بها "دونيلي Donnelly " حيث أظهرت أن الطلاب الذين يدرسون بالقسم العلمي يتعرضون لمحتوى تعليمي يعد بمثابة أنشطة تنمي مهارات ما وراء المعرفة ، وتنمي إيجابية الطالب ، وشعوره بتحقيق الذات وانجاز الاهداف ، وإدراكه للأحداث أو الخبرات التي يتعرض لها ، وقد تتيح الدراسة بالقسم العلمي للطالب ما يسمى بثقافة التفكير ، والتي تدور حول تنظيم مفاهيم التفكير في مواقف التعلم ، فمواقف التعلم العلمية يميل فيها المتعلم للتصرف وفق حدود منطقية لا تقبل التأويل أو الاجتهاد ولذلك يسمى هذا الموقف بثقافة التفكير ، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة "وايت وفريدركسين White & Frederiksen " (١٩٩٨) الخاصة بعلاقة محتوى العلوم بمهارات ما وراء المعرفة ، والتي انتهت إلى أن طبيعة محتوى مادة العلوم أكثر ارتباطاً بتنمية مهارات ما وراء المعرفة ، والتي تؤدي بدورها إلى تنمية دافع الانجاز نحو التعلم ، ونمو بعض مهارات التفكير لديهم ، وهذا ما أكده "دونيلي Donnelly " (١٩٩٦) من دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير مهارات ما وراء المعرفة في تحصيل مادة العلوم ، حيث توصلت النتائج إلى أن التعلم عن طريق الأنشطة وإيجابية الطلاب يرتبط بطبيعة دراسة العلوم بشكل قوي ، ويؤدي بالتبعية إلى تنمية التفكير لدى الطلاب ، وتحسين دافعهم للانجاز مقارنة بالدراسة في الأقسام الأدبية ، وهذا ما أكده أيضاً " أندرسون ولويس Anderson

Louis & " (١٩٩٤) عند دراسة مستوى القيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة وأهداف الانجاز لدى طلاب الجامعة الذين يدرسون في الأقسام العلمية والأقسام الأدبية حيث وجدت فروق دالة بين القسمين في كل من القيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة وأهداف الانجاز لصالح الطلاب الذين يدرسون في الأقسام العلمية ، وكذلك تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة " هانم أبو الخير والفرحاتي السيد " (٢٠٠٤) والتي توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا فى مهارات ما وراء المعرفة بين طلاب القسم العلمى وطلاب القسم الادبى لصالح طلاب القسم العلمى.

ويختلف طلاب القسم العلمي عن طلاب القسم الأدبي في تفضيل أساليب التعلم حيث يفضل طلاب التخصص العلمي أساليب التعلم (التعاوني والمعتمد) على حين يفضل طلاب القسم الأدبي أساليب التعلم (التنافسي والمستقل) .

حيث يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب القسمين العلمي والأدبي في أساليب التعلم (أسلوب التعلم التعاوني – أسلوب التعلم المعتمد) وكانت الفروق في هذان الأسلوبان لصالح القسم العلمي أما أساليب التعلم (أسلوب التعلم التنافسي – أسلوب التعلم المستقل) كانت الفروق لصالح القسم الأدبي، على حين لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم (أسلوب التعلم المتجنب – أسلوب التعلم بالمشاركة) ، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة " محمود عوض الله سالم " (١٩٨٨) ، ودراسة " نجاة زكي موسى ومديحة عثمان " (١٩٩٨) ، ويمكن تفسير ذلك من خلال ان طلاب القسم العلمي يعملون دائماً في مجموعات داخل المعمل ولذلك يكون دائماً هناك تعاون وعمل جماعي لانجاز المهام المطلوبة منهم وبالتالي يستعين كل منهم بالأخرين ، اما طلاب القسم الأدبي يغلب على دراستهم الطابع النظري ولذلك يكون لكل منهم طريقة معينة في المذاكرة لتحقيق أعلى الدرجات ولذلك يفضلون أسلوب التعلم التنافسي وأسلوب التعلم المستقل ، ومن خلال النتائج السابقة نرفض الفرض الاول للدراسة ونقبل الفرض البديل بانه توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم بحسب التخصص الدراسي (علمي – أدبي) لدى طلاب كلية التربية .

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني للدراسة على انه " لا توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم بحسب النوع (ذكور – إناث) من طلاب كلية التربية " ، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق ، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة .

جدول رقم (٩)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم

المتغيرات		المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات ما وراء المعرفة	الوعي	ذكور	١٢٨	١٤,٠٥	٢,٥٠	٢٦٦	٢,٩٢	٠,٠١ لصالح الذكور
		إناث	١٤٠	١٣,٠٧	٢,٩٧			
	التخطيط	ذكور	١٢٨	١٢,٩٩	٣,٣١	٢٦٦	٠,٥٧	غير دالة
		إناث	١٤٠	١٣,٢١	٣,٠٩			
	الاستراتيجية المعرفية	ذكور	١٢٨	١٣,٨٣	٣,٣٤	٢٦٦	٠,٤٥	غير دالة
		إناث	١٤٠	١٣,٦٥	٣,١٤			
	التقويم الذاتي	ذكور	١٢٨	١٢,٩١	٣,١٩	٢٦٦	٢,٨٢	٠,٠١ لصالح الإناث
		إناث	١٤٠	١٣,٩٨	٣,٠٢			
	الدرجة الكلية	ذكور	١٢٨	٥٢,٥٤	١١,٢٣	٢٦٦	٠,٦١	غير دالة
		إناث	١٤٠	٥٣,٣٤	١٠,٤١			
أساليب التعلم	التنافسي	ذكور	١٢٨	٣٣,٥٥	٨,٩٤	٢٦٦	٢,٢٩	٠,٠٥ لصالح الذكور
		إناث	١٤٠	٣١,٠١	٩,٢٠			
	التعاوني	ذكور	١٢٨	٢٧,٢٥	١٢,٧٤	٢٦٦	٢,٣٣	٠,٠٥ لصالح الإناث
		إناث	١٤٠	٣٠,٦٩	١١,٩٤			
	المتجنب	ذكور	١٢٨	٣٠,٠٣	٧,٩٠	٢٦٦	٠,١٨	غير دالة
		إناث	١٤٠	٣٠,٢١	٨,١٣			
	المشارك	ذكور	١٢٨	٢٨,١٤	١١,٣٤	٢٦٦	٣,٧٠	٠,٠١ لصالح الإناث
		إناث	١٤٠	٣٣,١٠	١٠,٥٩			
	المعتمد	ذكور	١٢٨	٣٠,٢٣	٩,٢٦	٢٦٦	٠,٨٧	غير دالة
		إناث	١٤٠	٣١,٢٢	٩,١٧			
	المستقل	ذكور	١٢٨	٣٣,٤٣	٨,٢١	٢٦٦	٢,٥٢	٠,٠٥ لصالح الذكور
		إناث	١٤٠	٣١,١٢	٧,٥٣			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث من طلاب كلية التربية في مهارتين من مهارات ما وراء المعرفة وهما (الوعي وكانت الفروق لصالح الذكور) ، (التقويم الذاتي وكانت الفروق لصالح الاناث) ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط – الاستراتيجية المعرفية) وكذلك الدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة ، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة " سبتزر Spitzer " (٢٠٠٠) ، دراسة "هيجنز Higgins " (٢٠٠٣) والتي توصلت الى وجود فروق في بعض مهارات ما وراء المعرفة بين الذكور والاناث ، على حين تختلف نتائج الفرض الثاني مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة " محمود طاهر ومحمد ابو عليا " (٢٠٠٢) ، ودراسة " احمد رمضان " (٢٠٠٤) ، ودراسة " نجاة عدلي توفيق " (٢٠٠٥) والتي توصلت الى عدم وجود فروق داله بين الذكور والاناث فى مهارات ما وراء المعرفة ، كما يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث من طلاب كلية التربية في أساليب التعلم (أسلوب التعلم التنافسي وأسلوب التعلم المستقل وكانت الفروق في هذان الأسلوبان لصالح الذكور ، وأسلوب التعلم التعاوني وأسلوب التعلم المشارك وكانت الفروق في هذان الأسلوبان لصالح الاناث) ، على حين لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في أسلوبى التعلم المتجنب والمعتمد ، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة " داير Dwyer " (١٩٩٨) ، دراسة " نجاة زكي موسى و مديحة عثمان " (١٩٩٨) ، دراسة " شافورد Shuford " (٢٠٠٠) والتي أشارت الى وجود تاثير للجنس على تفضيل اسلوب التعلم ، وعن خلال النتائج السابقة نرفض الفرض الثاني للدراسة ونقبل الفرض البديل بانه توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم بحسب النوع (ذكور – اناث) من طلاب كلية التربية .

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث للدراسة على انه " توجد علاقة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والتحصيل الاكاديمى لدى طلاب كلية التربية " .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط وذلك للتوصل إلى نوع وقوة العلاقة بين متغيرات الدراسة ، والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول رقم (١٠)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل من مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والتحصيل الاكاديمى لدى طلاب كلية التربية

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١- الوعي	—											
٢- التخطيط	**٠,٨٢	—										
٣- الاستراتيجية المعرفية	**٠,٧٨	**٠,٨٥	—									
٤- التقويم الذاتي	*٠,٩١	**٠,٧٨	**٠,٧٢	—								
٥- الدرجة الكلية	**٠,٨٥	**٠,٩٠	**٠,٨٣	**٠,٨٩	—							
٦-أسلوب التعلم التنافسي	**٠,٧٧	**٠,٧١	**٠,٦٨	**٠,٧٥	**٠,٧٣	—						
٧- أسلوب التعلم التعاوني	**٠,٧٤	**٠,٨٠	**٠,٧٥	**٠,٧٢	**٠,٧٧	**٠,٨١	—					
٨- أسلوب التعلم المتجنب	**٠,٦٨-	**٠,٤٣-	**٠,٧٣-	**٠,٨٠-	**٠,٧١-	**٠,٢٣-	**٠,٤٨-	—				
٩- أسلوب التعلم المشارك	**٠,٧١	**٠,٥٥	**٠,٦٦	**٠,٥٨	**٠,٦٦	**٠,٥٧-	**٠,٨٨	**٠,٧٢-	—			
١٠- أسلوب التعلم المعتمد	٠,١٤	٠,٢٢-	*٠,٤٤-	**٠,٧٣-	**٠,٥٨-	٠,١٨	**٠,٥٦	٠,٢٩	**٠,٦٩	—		
١١- أسلوب التعلم المستقل	**٠,٥٤	**٠,٧٢	**٠,٧٨	**٠,٧٦	**٠,٧٤	**٠,٦٥	٠,٤٦-	٠,٦٣	*٠,٣٧-	**٠,٧٨-	—	
١٢- التحصيل الاكاديمى	**٠,٨٣	**٠,٧٨	**٠,٨١	**٠,٨٥	**٠,٨٢	**٠,٧٥	**٠,٧٦	**٠,٥٦-	**٠,٧١	٠,٢١	*٠,٤٥	—

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة (الوعي – التخطيط – الاستراتيجية المعرفية – التقويم الذاتي – الدرجة الكلية) وأساليب التعلم (التنافسي – التعاوني – التعلم بالمشاركة – المستقل) والتحصيل الاكاديمي ، وكانت نوع العلاقة بين هذه المتغيرات علاقة طردية وقوية نظراً لأن قيمة معامل الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١ وهذا يعني أنه كلما زادت وتحسنت مهارات ما وراء المعرفة (الوعي – التخطيط – الاستراتيجية المعرفية – التقويم الذاتي – الدرجة الكلية) وأساليب التعلم (الأسلوب التنافسي – الأسلوب التعاوني – أسلوب التعلم المشارك – أسلوب التعلم المستقل) أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى التحصيل الاكاديمي الطلاب .

كما يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة عكسية دالة بين أسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي ومهارات ما وراء المعرفة وكذلك بينه وبين التحصيل الاكاديمي وهذا يعني أن هذا الأسلوب يؤثر سلبياً في التحصيل ، كما يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة غير دالة إحصائياً بين أسلوب التعلم المعتمد وبين مهارات ما وراء المعرفة وكذلك بينه وبين التحصيل الاكاديمي ، ويتضح مما سبق أنه عندما يمتلك الطلاب مستوى جيد من مهارات ما وراء المعرفة يؤدي بالطلاب إلى استخدام أساليب معينة للتعلم وهذه الأساليب تتمثل في (أسلوب التعلم التنافسي – أسلوب التعلم التعاوني – أسلوب التعلم بالمشاركة – أسلوب التعلم المستقل) وهذا ينعكس بدوره على تحقيق مستوى جيد من التحصيل الاكاديمي لهؤلاء الطلاب ، كما يتضح من النتائج أن هناك أساليب تعلم تؤثر سلبياً على تحصيل الطلاب وهما أسلوبان (أسلوب التعلم المتجنب – أسلوب التعلم المعتمد) وبالتالي ترى الباحثة أنه يجب على المعلمين تشجيع الطلاب على استخدام أساليب التعلم الأربع السابقة التي ترتبط إيجابياً مع التحصيل والبعد عن الأسلوب المتجنب والأسلوب المعتمد لما لهما من آثار سلبية على التحصيل الاكاديمي .

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت دراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي مثل

دراسة " أونيل وأبيدي Abedi،O'Neil " (١٩٩٦) دراسة " سكرو Schraw " (١٩٩٧)، دراسة " هاريس Harris " (١٩٩٨) ، دراسة " مقصود Maqsud " (١٩٩٨) ، دراسة " نادية سمعان " (٢٠٠٢) ، دراسة " هيجنز Higgins " (٢٠٠٣) ، دراسة " نجاة عدلي" (٢٠٠٦) حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود علاقة دالة وقوية بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي ، على حين اختلفت النتائج السابقة مع نتائج دراسات أخرى ومن هذه الدراسات : دراسة " بوكي وبلومنفلد Pokey & Blumenfeld " (١٩٩٠) ، ودراسة " السيد أبو هاشم " (١٩٩٩) والتى توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الاكاديمي.

وكذلك تتفق النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت دراسة العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي ومن هذه الدراسات : دراسة " دن وآخرون Dunn , et al " (١٩٩٠) ، دراسة " نجاة زكي ومديحه عثمان " (١٩٩٨)، دراسة " داير Dwyer " (١٩٩٨) ، دراسة " جيزر Geiser " (١٩٩٩)، دراسة " شافورد Shuford " (٢٠٠٠) دراسة " روسو Russo " (٢٠٠٢) ، دراسة " ليفيت Leavitt " (٢٠٠٤) وكذلك مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين ما وراء المعرفة واساليب التعلم مثل دراسة " هولدن Holden " (١٩٩٦) ، ودراسة " شيرينج Schiering " (١٩٩٩) ، ودراسة " بوستروم ولاسين Bostrom & Lassen " (٢٠٠٦) ، ومن خلال النتائج السابقة يتضح صحة الفرض الثالث للدراسة

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع للدراسة على انه " يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من مستويات ما وراء المعرفة (مرتفع / متوسط / منخفض) وأساليب التعلم وتفاعلاتهما على التحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية " .

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الثنائي ، وقد جاءت النتائج كما يلي :

جدول رقم (١١) يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم وتفاعلاتهما في التحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
أ- مستويات ما وراء المعرفة	٢٧٩٩٩٣٨,٠٤	٢	١٣٩٩٩٦٩,٠٢	٢٦٠,٣٧	٠,٠١
ب- أساليب التعلم	١٢٢٧٣١٤,٦٢	٥	٢٤٥٤٦٢,٩٢	٤٥,٦٥	٠,٠١
التفاعل أ × ب	٣١١٥١٥,٩٨	١٠	٣١١٥١,٥٩	٥,٧٩	٠,٠١
الخطأ	١٣٤٤١٨٨,٥٠	٢٥٠	٥٣٧٦,٧٥		
الكلي	٥٦٨٢٩٥٧,١٤	٢٦٧			

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- يوجد تأثير دال إحصائياً لمستويات ما وراء المعرفة على التحصيل الاكاديمى لدى طلاب كلية التربية ، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي مستويات ما وراء المعرفة (مرتفع / متوسط / منخفض) في درجات التحصيل الاكاديمى .
- يوجد تأثير دال إحصائياً لأساليب التعلم على التحصيل الكاديمى لدى طلاب كلية التربية ، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي أساليب التعلم (التنافسي / التعاوني / المتجنب / بالمشاركة / المعتمد / المستقل) في درجات التحصيل الاكاديمي.
- يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على درجات الطلاب في التحصيل الاكاديمى .

ولتحديد اتجاه الفروق في درجات التحصيل الاكاديمي للطلاب بين مجموعات الدراسة ، استخدمت الباحثة اختبار " شيفيه Schefe " للمقارنات المتعددة لأكثر من مجموعتين ، والجداول التالية توضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة :

جدول رقم (١٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ف " شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التحصيل بحسب مستوى ما وراء المعرفة

المجموعات	قيمة " ف "		
	١	٢	٣
١- مستوى مرتفع لما وراء المعرفة ن = ٨٨ م = ١٤٤٩,٨٨ ع = ١٣١,٣٧	-	-	
٢- مستوى متوسط لما وراء المعرفة ن = ١٠٩ م = ١٢٩٧,٦٧ ع = ٨٤,٨٤	*١٥٢,٢١	-	
٣- مستوى منخفض لما وراء المعرفة ن = ٧١ م = ١١٢٨,٧٦ ع = ٩٤,٣٠	* ٣٢١,١١	*١٦٨,٩١	-

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً في درجات التحصيل الاكاديمى بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع لما وراء المعرفة والطلاب ذوي المستوى المتوسط والطلاب ذوي المستوى المنخفض لصالح الطلاب ذوي المستوى المرتفع ، وكذلك بين الطلاب ذوي المستوى المتوسط لما وراء المعرفة والمستوى المنخفض لصالح طلاب المستوى المتوسط .

جدول رقم (١٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ف " شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التحصيل بحسب أسلوب التعلم

المجموعات	قيمة ف					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- أسلوب التعلم التنافسي ن = ٥٣ م = ١٤١٠,٢٥ ع = ١٨٣,١٧	–					
٢- أسلوب التعلم التعاوني ن = ٥٨ م = ١٣٦٧,٨٦ ع = ١٠٨,٠٤	٤٢,٣٨	–				
٣- أسلوب التعلم المتجنب ن = ٣٩ م = ١١٦٦,٣١ ع = ١٢٥,٨٤	٢٤٣,٩٤*	٢٠١,٥٥*	–			
٤- أسلوب التعلم المشارك ن = ٤٧ م = ١٢٨٣,٨٢ ع = ١١٩,٠٩	١٢٦,٤٢*	٨٤,٠٣*	١١٧,٥٢*	–	–	
٥- أسلوب التعلم المعتمد ن = ٣٥ م = ١١٧٩,٢٠ ع = ١١٥,٦٩	٢٣١,٠٥*	١٨٨,٦٦*	١٢,٨٩	١٠٤,٦٣*	–	
٦- أسلوب التعلم المستقل ن = ٣٦ م = ١٣٣٣,٣٣ ع = ١٣٨,٣٤	٧٦,٩١*	٣٤,٥٣	١٦٧,٠٣*	٤٩,٥٠	١٥٤,١٣*	–

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً في درجات التحصيل الاكاديمي للطلاب بحسب أسلوب التعلم المفضل من أساليب التعلم الستة (التنافسي / التعاوني / المتجنب / المشارك / المعتمد / المستقل) وكانت الفروق لصالح أسلوب التعلم التنافسي يليه أسلوب التعلم التعاوني ثم يليه أسلوب التعلم المستقل وبعد ذلك أسلوب التعلم المشارك مقارنة بباقي أساليب التعلم .

جدول رقم (١٤) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التحصيل الاكاديمي عند دراسة تفاعل مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم

مستويات ما وراءالمعرفة / أساليب التعلم		التنافسي	التعاوني	المتجنب	المشارك	المعتمد	المستقل
مرتفع	المجموعة العدد المتوسط الانحراف المعياري	(١) ١٨ ١٦١٧,٣٩ ٨٩,٠٢	(٢) ٢٣ ١٤٥٣,٩١ ٧٦,٣٨	(٣) ٨ ١٢٢٥,٠٠ ٤٦,٢٩	(٤) ١٥ ١٣٨٥,٠٧ ١٠٣,٥١	(٥) ١٠ ١٣٠٣,٠٠ ٥٥,٧٩	(٦) ١٤ ١٤٧٣,٥٧ ٩٩,٤٣
متوسط	المجموعة العدد المتوسط الانحراف المعياري	(٧) ٢٤ ١٣٥٧,٠٨ ٩٤,٥٤	(٨) ٢٦ ١٣٣٣,٣١ ٧٥,٥٦	(٩) ١٣ ١٢٢٥,٤٦ ٤٣,٩٣	(١٠) ١٨ ١٢٩٨,٩٤ ٥٨,٠٨	(١١) ١٢ ١٢٠٦,٤٢ ٥١,٥٥	(١٢) ١٦ ١٢٧٦,٣١ ٤٢,٠٤
منخفض	المجموعة العدد المتوسط الانحراف المعياري	(١٣) ١١ ١١٨٧,٢٧ ٤١,٥٨	(١٤) ٩ ١٢٤٧,٧٨ ٨٨,٨٢	(١٥) ١٨ ١٠٥٣,٠٦ ٧١,٠٤	(١٦) ١٤ ١١٥٥,٩٣ ٦٦,٨٩	(١٧) ١٣ ١٠٥٨,٨٥ ٦٢,٨٣	(١٨) ٦ ١١٥٨,١٧ ٢٥,٩٨

جدول رقم (١٥) يوضح قيم "ف" شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التحصيل الاكاديمى عند دراسة تفاعل مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم

المجموعة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧
١- مرتفع تنافسي	-																
٢- مرتفع تعاوني	*١٦٢.٤٩	-															
٣- مرتفع متجنب	*١٩١.٣٩	*١٢٨.٩١	-														
٤- مرتفع مشارك	*٢٣٩.٣٩	٦٩.٨٥	٦٠.٠٧	-													
٥- مرتفع معتمد	*٢٥٤.٣٩	*١٥٠.٩١	٢٣.٠٠	٨٢.٠٧	-												
٦- مرتفع مستقل	*٢١٣.٨٩	١٩.٦٦	١١٨.٥٤	٨٨.٢٠	*١٧٠.٠٧	-											
٧- متوسط تنافسي	*٢٦٢.٠٣	٦٦.٥٥	٢٩.٤٦	٢٠.٧١	٤١.٣٦	*١١٦.٦٩	-										
٨- متوسط تعاوني	*٢٨٩.٣١	*١٩٨.٨٣	١٠.٠٨	١١.٩٩	*٣٢.٠٨	*١٣٨.٥٩	١١.٦٨	-									
٩- متوسط متجنب	*٣٩١.٩٣	*٢٩٩.٤٠	١٩.٥٤	*١٥٩.٦٨	٣٧.٥٤	*١٤٨.١٦	١٢٨.٨٨	١٠٩.٩٢	-								
١٠- متوسط مشارك	*٣١٨.٤٤	*١٥٤.٩٧	٧٦.٠٩	٨٦.١٣	٤.٠٦	*١٧٤.٦٣	٥٩.١٢	٣٦.٩٤	٧٢.٤٨	-							
١١- متوسط معتمد	*٤١٠.٨٧	*١٥٧.٤٦	١١٨.٤٤	*١٧٨.١٣	٩٩.٥٤	*٢٣٢.١٤	*١٤٧.٩٤	١٣٨.٦٦	١٩.٠٩	٩٦.٥٣	-						
١٢- متوسط مستقل	*٣٤١.٠٨	*١٧٧.٩٠	٤٨.٦٩	١٠٨.٧٥	١٦.١٦	*١٩٢.٦٩	٧٤.٠٢	٥٥.٧٧	٤٠.٨٣	٢٢.١٣	٦٩.٤٩	-					
١٣- منخفض تنافسي	*٤٢٠.٦٤	*٢٩٩.٩١	١٣٧.٧٤	*١٩٧.٧٩	١١٥.٧٣	*٢٨٦.٣٤	*١٦٧.٠١	*١٤٣.٨١	٣٨.٦٩	١١١.٨٧	٩٩.١٤	٥٩.٠٤	-				
١٤- منخفض تعاوني	*٣٤٩.٦١	*٢٠٦.٤٤	٧٧.٦٨	١٣٧.٣٩	٥٥.٢٢	*٢٢٥.٧٩	١٠٦.٨٨	٨٧.٣٠	٣٣.٣٨	٥٢.٨٧	١٦.٣٩	٢٨.٥٣	١٠.٥٨	-			
١٥- منخفض متجنب	*٥٩٤.٣٣	*٤٠٠.٨٩	*٢٧٦.٥٤	*٣٣٥.٠١	*٢١٩.٩١	*٤٢٠.٥٣	*٣٠١.٣٠	*٢٨٣.٠٢	*١٧٦.٥١	*٢٤٤.٨١	*٢٠٣.٢٩	*٢٤٣.٣٩	١٤٤.٢٩	*١٩٤.٧٢	-		
١٦- منخفض مشارك	*٤٦٩.٤٦	*٢٩٣.٩٨	١٦٩.٠٧	*٢٢٩.٤٤	١١٢.٠٧	*٢١٩.٩٤	*١٩٨.٦٣	*١٧٧.٤٤	٦٦.٥٣	*١٣٢.٠١	٩٠.٦٦	١٣٠.٥٨	٣٦.٣٤	٩٦.٨٣	١٠٦.٨٧	-	
١٧- منخفض معتمد	*٥٥٨.٩٤	*٣٩٣.٠٧	*٢٦٦.٥٢	*٣٣٦.٣٣	*٢٢٤.٦٨	*٤١٤.٧٣	*٢٩٤.٨٩	*٢٧٧.٣٤	*١٦٦.٣٢	*٢٤٤.٠١	١٢٧.٨٧	*٢٣٧.٤٧	١٣٨.٤٣	*١٨٨.٥٢	٥.٧١	٩٩.٠٨	-
١٨- منخفض مستقل	*٥٠١.٧٧	*٣٩٠.٧٥	١٦٦.٨٢	*٣٢٩.٩٠	*٢٢٤.٥٣	*٣١٥.١٠	*١٩٦.٠٩	١٧٧.٩٠	٩٧.٤٩	١٤٠.٧٨	٤٨.٢٥	١١٨.٩٥	٢٩.١٨	٨٩.٦١	١٠٥.٦١	٣.٤١	٩٩.٣٣

* دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائيا في درجات التحصيل الاكاديمي للطلاب بين معظم المجموعات وذلك كما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات مرتفع (تنافسي / تعاوني / متجنب / مشارك / معتمد / مستقل) ومتوسط (تنافسي / تعاوني / متجنب / مشارك / معتمد / مستقل) ومنخفض (تنافسي / تعاوني / متجنب / مشارك / معتمد / مستقل) لصالح مرتفع (تنافسي ثم تعاوني ثم مستقل ثم مشارك) ثم متوسط (تنافسي ثم تعاوني ثم مستقل) ، وذلك مقارنة بباقي المجموعات .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات مرتفع (متجنب / معتمد) ، متوسط (متجنب / مشارك / معتمد) ، منخفض (تنافسي / تعاوني / متجنب / مشارك / معتمد / مستقل) وذلك مقارنة بباقي المجموعات .
- أفضل المجموعات السابقة تحقيقاً لدرجات أعلى في التحصيل الاكاديمي هي المجموعة رقم (١) وهم الطلاب ذوي المستوى المرتفع لما وراء المعرفة وأسلوب التعلم المفضل لديهم هو الأسلوب التنافسي يليها المجموعة رقم (٦) وهم الطلاب ذوي المستوى المرتفع لما وراء المعرفة وأسلوب التعلم المفضل لديهم هو الأسلوب المستقل ثم يلي ذلك المجموعة رقم (٢) ، ثم رقم (٤) ، ثم رقم (٧) ثم رقم (٨) ثم رقم (٣) وهكذا حسب متوسط درجات التحصيل الاكاديمي لكل مجموعة من المجموعات الثمانية عشر والتي يوضحها الجدول رقم (١٤) .

ويتضح من النتائج السابقة أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من مستويات ما وراء المعرفة (مرتفع / متوسط / منخفض) وأساليب التعلم (التنافسي / التعاوني / المتجنب / المشارك / المعتمد / المستقل) وتفاعلاتهما على التحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، وبذلك يتحقق الفرض الرابع للدراسة ، وتتفق نتائج الفرض الرابع للدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة " كارديل Cardelle " (١٩٩٥) " سكرو Schraw " (١٩٩٧) ، دراسة " مقصود Maqsud " (١٩٩٨) ، دراسة " محمد شعبان " (٢٠٠١) ، دراسة " عفت الطناوي " (٢٠٠١) ، دراسة " تيونج Teong " (٢٠٠٢) ، دراسة " نادية سمعان " (٢٠٠٢)، دراسة " راي Ray " (٢٠٠٣) والتي توصلت إلى أن ما وراء المعرفة لها تأثير دال إحصائياً على التحصيل الأكاديمي .

وكذلك تتفق نتائج الفرض الرابع للدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي توصلت الى وجود تاثير دال احصائيا لاساليب التعلم على التحصيل الاكاديمي مثل دراسة " دن وآخرين Dunn , et al " (١٩٩٠) ، دراسة " خلدون Khaldoun " (١٩٩٨) دراسة " جيزر Geiser " (١٩٩٩) ، دراسة " ديفيز Davis " (١٩٩٩) ، دراسة "كاسيدي وأيشاس Cassidy & Eachas " (٢٠٠٠) .

التوصيات والمقترحات :

- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة اثناء عملية التعلم لما لها من دور مهم وفعال في تنمية العمليات المعرفية لدى الطلاب .
- ضرورة اهتمام المعلمين باساليب تعلم الطلاب اثناء عملية التدريس ومراعاة الفروق الفردية بينهم في تفضيل اسلوب التعلم .
- تدريب طلاب كليات التربية وهم معلموا الغد على كيفية التدريس باستخدام مهارات واستراتيجيات ماوراء المعرفة .
- دراسة اثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في تحسين المتغيرات المعرفية المختلفة مثل (الادراك – الذاكرة – مهارات التفكير – التحصيل الاكاديمي) وذلك في ضوء اساليب التعلم المفضلة .
- دراسة اثر التدريس باستخدام اساليب التعلم المفضلة على التحصيل الاكاديمي والاتجاه نحو المعلم والمدرسة في المراحل التعليمية المختلفة .

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية :

- أحمد رمضان محمد (٢٠٠٤) ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بالوادي الجديد ، جامعة أسيوط .
- إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣) : " فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي " . مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (٢٣) ، ص ص ١١٧ – ١٥٧ .
- إكسفورد (١٩٩٦) : " استراتيجيات تعلم اللغة " . ترجمة : السيد محمد دعدور القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩) : ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد ٣٣، ص ص ١٩٧ – ٢٣٦.
- آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦) مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) : " سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، الكتاب السادس ، التدريس والتعلم الأسس النظرية – الاستراتيجيات والفاعلية " . الطبعة الأولى ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : " سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، الكتاب العاشر ، استراتيجيات التدريس والتعلم " . ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- حسن شحاته وزينب النجار و حامد عمار (٢٠٠٣) : " معجم المصطلحات التربوية والنفسية " ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- حمدان علي نصر وعقلة الصمادي (١٩٩٦) : مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد ٢ ، العددان ٦ ، ٧ ، ص ص ٩٧ – ١٢٣ .



- ديفيد جونسون وروجرت جونسون (١٩٩٨) : التعلم الجماعي والفردي – التعاون والتنافس والفردية ، ترجمة : رفعت محمود بهجات ،القاهرة : عالم الكتب .
- دينيس تشايلد (١٩٨٣) : علم النفس والمعلم ، ترجمة : عبد الحليم محمود السيد وزين العابدين درويش وحسين عبد العزيز الدريني ، مراجعة وتقديم : عبد العزيز القوصي ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : مؤسسة الأهرام .
- رضا عبد الله أبو سريع ، محمد أحمد إبراهيم غنيم ، كمال إسماعيل عطية (١٩٩٥): " دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة " ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، عدد يوليو ، ص ص ١٠ – ٤٦ .
- رفعت محمود بهجات (١٩٩٩) : فعالية استخدام استراتيجيات التعلم فوق المعرفي في تدريس التربية الغذائية على تنمية المفاهيم الغذائية والوعي بالسلوك الغذائي الجيد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة ، مجلة كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادي ، العدد ١٤ ، ص ص ٢٥٣ – ٣١٣ .
- رمزية الغريب (١٩٩٦) : " التقويم والقياس النفسي والتربوي " ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- سامي محمد الفطايري (١٩٩٦) : فاعلية استراتيجية ما وراء الادراك في تنمية مهارات القراءة والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد ٢٧ ، ص ص ٢٢٥ – ٢٥٨ .
- سحر السيد الشورى (١٩٩٩) : أثر بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والوعي القرائي لدى طلاب شعبة اللغة الانجليزية بكلية التربية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- سيد محمد خير الله (١٩٩٠) : " بحوث نفسية وتربوية " ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- صفاء الأعسر (٢٠٠٠) : " الابداع في حل المشكلات " سلسلة في التربية السيكولوجية " ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٦) : مهارات ما وراء المعرفة مدخل لإعادة البناء الذاتي للنجاح في الحياة . ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الخامس لكلية التربية بكفر الشيخ " دور كليات التربية في التطوير والتنمية " في الفترة من ١٥ – ١٧ أبريل ، ملخصات الأبحاث ، ٧ – ٨ .

- عفت مصطفى الطناوي (٢٠٠١) : استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية، جامعة المنوفية ، العدد ٢ ، السنة السادسة عشر ، ص ص ١ – ٥٤ .
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) : الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة والذاكرة والابتكار) ، القاهرة : دار النشر للجامعات .
- فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) : " القدرات العقلية " ، ط ٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٤) : علم النفس التربوي ، ط ٤ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ماجد محمد عيسى (٢٠٠٥) : أثر برنامج تعليمي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثاني الاعدادي . مجلة كلية التربية – جامعة طنطا – العدد ٣٤ ، المجلد الأول ، الجزء الأول ، ص ص : ١١٣ – ١٤٨ .
- محمود عبد اللطيف مراد وحمزة عبد الحكيم الرياشي (١٩٩٨) : فعالية استراتيجيتين لما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة والميول الرياضية لدى طلاب التعليم الثانوي ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، المجلد التاسع ، العدد ٣٢ ، ص ص ٢٨٥ – ٣٤١ .
- محمود عوض الله سالم (١٩٨٨) : " أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي " ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد السادس ، السنة الثالثة ، ص ص ١٣٩ – ١٦٨ .
- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١) : " نوعية الأداء التعليمي وعلاقته بمفهوم التعلم واستراتيجية المعالجة " ، ضمن بحوث المؤتمر السنوي السابع لعلم النفس في مصر ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ص ٤٢٩ – ٤٤٢ .
- نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٢) : " تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم " ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي السادس : التربية العلمية وثقافة المجتمع ، ص ص ٦٤٩ – ٦٨٥ .

- نجاة زكي موسى و مديحة عثمان عبد الفضيل (١٩٩٨) : " أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي " ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد ١٢ ، العدد ٢ ، ص ص ١٠٧ – ١٦٧ .
- نجاة عدلي توفيق (٢٠٠٥) : ما وراء المعرفة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ٤٦ ، المجلد ١٥ ، ص ص ٣٥٥ – ٣٩١ .
- نجدي ونيس حبشي (٢٠٠١) : تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد ١٤ ، العدد ٤ ، ص ص ٦٩ – ١١١ .
- هانم أبو الخير الشربيني والفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٤) : علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الانجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، العدد ٧ ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس .
- وليم تاضروس عبيد (١٩٩٨) : التوجهات المستقبلية لمناهج المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس ، الكويت ، مارس ، ص ص ٢٠٣ – ٣٢١ .
- يوسف قطامي و نايفة قطامي (٢٠٠٠) : سيكولوجية التعلم الصفي ، ط ١ ، عمان – الاردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

ثانياً : المراجع الانجليزية :

- Allan, B & Tomas, E. (1993): Construct Validation of Metacognition , Journal of Psychology , vol . 127, no 2, pp 203 – 211.
- Borkowski , J . & et al. (1990): Self – Regulated Cognition: Interdependence of Metacognition , Attributions , and Self – Esteem In: Jones, B. & Idol, L. (Eds.). Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction. New Jersey: Earlbaum , 112 – 13 .
- Bostrom, L. & Lassen, L. (2006): Unraveling learning, Learning strategies and metacognition, Education and Traning. Vo . 48 (2- 3), 17 – 189.
- Busato , V .V Prins , F. J , Elshout , J . J, & Hamaker, C. (1998): Learning Styles: A Cross Sectional and Longitudinal Study in Higher Education. British Journal of Educational Psychology, 68, pp 42 – 441.
- Cano – Graci , F & Hughes, E: (2000): "Learning and Thinking influence on academic achievement". Journal of Educational Psychology, Vol.20, No.4, pp 413– 430.
- Cardelle, Elawar, M. (1995): "Effects of Metacognitive Instruction on Low Achievers in Mathematics Problem" Journal of Teaching and Teacher Education, Vol. 11, No. 1. pp 81 – 95.
- Carr, M. & Jessup, D. (1997) : Gender Differences in First Grade Mathematics Strategy Use : Social and Metacognitive Influences , Journal of Educational Psychology , 89 (2) , pp 318 – 328
- Cassidy, S & Eachus, P. (2000): Learning style, academic belife systems, self – report student proficiency and academic achievement in higher education. Journal of Educational Psychology . Vol. 20 (3), pp 307 – 320.
- Childress, M. D & Overbaugh, R. C. (2001): The relationship between learning styles and achievement in a one – way video , two – way audio preservice teacher education computer literacy course International Journal of Educational Telecommunications, Vol. 7, pp 57 – 71.
- Cohen, V. (2001) Learning styles and technology in a ninth – grade high school population, Journal of Research on Computing in Education. Vol. 33, No. 4 . pp 355 – 366 .

-Davis, A. M. (1999) : Effects of Gender , Cognitive Learning Styles , and Computer Anxiety on Students ' Academic A chievement and Performance : A Preliminary Study , Eric Database 1992 – 2003. No ED442475.

- Diaz, D. & Cartnal, R. (1999): Students's learning styles in two classes, College Teaching, Vol. 47, No. 4, pp 130 – 135.

- Dimmock, C. (2000): Designing the learning – centred school: Across – cultural perspective, London, Falmer press.

- Dollar, D. (2001): Practical approaches to using learning styles in higher education, Community College Review, Vol. 28. No. 4, pp 82 – 84.

- Donnelly, A. E (1996) : The Effects of Metacognitive Skills Training on Hands – On Learning from Science Objects , Dissertation Abstracts international, Vol (148A) .

- Dunn, R, Beaudry, J. & Klavas, A. (1989): Survey of Research on Learning styles, Educational Leadership, Vol. 46, No. 6, pp 50 – 58.

- Dunn, R. G, March, C. Murray, J. B & Ross, I (1990): Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes. Journal of Social Psychology. 130 (4): pp 485 – 494.

- Entwistile, V, (1981): "styles of learning and teaching". New York, John wiley and sons.

- Felder, R. & Spurlin, J, (2005): "Applications reliability and validity of the index of learning styles." International Journal of Engineering Education. 21 (1), pp 103 – 112.

- Felder, R. (1993): Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education, Journal of College Science Teaching, Vol. 23, No. 5, pp 286 – 290.

- Flavell , J.H. (1976) : " Metacognitive Aspects of Problem Solving " . in L . B. Rudnick (Eds). The Nature of Intelligence (231 – 235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

- Flavell , J.H. (1979) : " Meatacognition and Cognitive Montoring : A New of Cognitive Development Inquiry " . Journal of American Psychologist, No.34, pp 906–911.

- Flavell, J.H. (1981): "Cognitive Monitoring". In W. P. Dickson (Ed) Children's Oral Communication Skills (35 – 60). Sandiego: Academic Press.

- Geiser, W. F. (1999): Effects of learning style responsive vs traditional study strategies on achievement, study and attitudes of suburban Eight – Grade. Mathematics Students. Research in Middle Level Education Quarterly, 22 (3): pp 91 – 41.
- Grasha, A. (1996): Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles, San Bernardino, Alliance publishers.
- Grasha, A. & Yangarber – Hicks, N. (2000) : Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology,College Teaching,Vol 48 , No 1 , pp 2 – 10 .
- Haar , J ; Hall , G ; Schoepp , P . & Smith, D. (2002): How teachers teach to students with different learning styles, Clearing House, Vol. 75 , No.3 , pp 142 – 145 .
- Harris,D.M. (1998) : Effects of metacognitive skill training upon academic performance in accounting . Dissertation Abstracts international. Vol. (59 – 6 A) P 1888.
- Hallahan, D. P & Kauffman, J. M. (1994): "Exceptional Children Introduction to Special Education". Allyn and Bacon, Boston, London.
- Hamlin .T, (2001): Effects of learning – style strategies and metacognition on adults's achievement, Dissertation Abstracts international. Vol. (62 – 08A) P 2655.
- Hartley (1998): Learning and Studying. A Research Perespective, London: Routledge.
- Henson, K. T. & Eller. R. F. (1999): "Educational Psychology for Effective Teaching". Second Edition, Wad Sworth Publishing Company, Boston.
- Higgins, B. A. (2003): An Analysis of Effects of Integrated Instruction of Metacognitive and Study Skills upon the Self Efficacy and Achievement of Male and Female Students, M.E.D.,Ohio : Miami University .
- Holden, T. (1996) : Relationships Among learning styles , Metacognition , prior knowledge , attitude , and science achievement of grade 6 and 7 students in A guided inquiry explicit strategy instruction context , Dissertation abstracts international . Vol. (58 – 05 A) P 1580.
- Jacobs. J & Paris S. (1987) : " Children's Metacognition About Reading : Issues in Definition , Measurement , and Instruction " Journal of Educational Psychology , Vol. 22 , No . 4, pp 255 – 288.

- James, W. & Gardner, D. (1995): Learning styles: Implications for distance learning (Eric Document Reproduction Service No. EJ 514356).
- Khaldoun.A , (1998) : The Effects of metacogitive strategy training and learning styles of college – level Arab students on their reading comprehension achievement in Arabic , of dissertation abstracts international , Vol.(60- 01A) P 55 .
- Larson, L. M. (1996) : " An Investigation Into Teacher's Perceptions of Metacognition and Teachers' Uses of Phrases and Statements Indicative of Metacognitive Strategies in Their Third , Fourth , and Fifth Grade Class Rooms " . University of Wisconsin – LA – Crosse
- Lawrence, M. (1997): Secondary school teachers and learning style preferences: Action or watching in the classroom? , Journal of Educational Psychology, Vol. 17, No.1 / 2, pp 157 – 170.
- Leavitt .H, (2004): A study of the relationship between learning styles of freshmen in a coordinated studies learning community and their academic achievement and retention. Dissertation Abstracts international. Vol. (65-02A) p 430.
- Maqsud, M. (1998) : Effects of Metacognition Instruction on Mathematics Achievement and Attitude Towards Mathematics of Low Achievers , Educational Research , 40 (2) , pp 237 – 243 .
- Martin, D. & Potter, L. (1998) : How teachers can help students get their learning styles met at school and at home , Education , Vol. 118 , No. 4 , pp 549 – 555 .
- Matthews, D. (1991): Learning styles research: Implications for increasing students in teacher education programs, Journal of Instructional Psychology, Vol. 18, No. 4, pp 228 – 236.
- Moreno, J. & Saldana, D. (2005): "Use of Computer Assisted Program to Improve Metacognition in Persons with Severe Intellectual Disabilities". J of Research in Developmental Disabilities, Vol. 26, No. 4, pp 341 – 357.
- O'neil, H & Abedi, J (1996): Reliability and Validity of a state Metcognitive inventory: potential for alternative assessment. Journal of Educational Research, Vol 89. No 4, 234 – 245.



- Park, C. (2000) : Learning style preferences of southeast Asian students , Urban Education , Vol. 35 , No. 3 , pp 245 – 268 .
- Pintrich , P & Degroot , E (1990) : Motivational And Self – Regulated Learning Components Of Classroom Academic Performance , Journal Of Educational Psychology, Vol. 82, No.1,pp 33 – 40 .
- Pokay, P. & Blumenfeld, P. (1990) Predicting Achievement Early and Late in the Semester : The Role of Motivation and Use of Learning Strategies , Journal of Educational Psychology , Vol.82, No. 1 , pp 41 – 50 .
- Rayner, S. & Rinding , R (1997) : Towards a categorization of cognitive styles and learning styles , Journal of Educational Psychology , Vol. 17, No. 1 / 2 , pp 122 – 126 .
- Ross, J; Drysdale, M. & Schulz, R. (2001): Cognitive learning styles and academic performance in two postsecondary computer application courses, Journal of Research on Computing in Education, Vol.33, No. 4, pp 400 – 412.
- Russo.A , (2002) : Effect (s) of traditional versus learning – style instructional strategies on the achievement and attitudes of first – year law students enrolled in a legal research and writing course of dissertation Abstracts international . Vol (63 – 07A) p2478.
- Schiering. M, (1999) : The Effects of learning – Style instructional resources on fifth – grad suburban - student's metacognition , achievement , attitudes , and ability to teach themselves , dissertation Abstracts international , Vol.(60–10A) P 3609 .
- Schraw , G . & Dennison's. (1994): "Assessing Metacognitive Awareness". Journal of contemporary Educational Psychology, Vol. 19, No. 4, pp 460 – 475.
- Schraw, G. (1997) The Effects of Generalized Metacognitive Knowledge on Test Performance and Confidence Judgments, Journal of Experimental Education, 65 (2), pp 135 – 146.
- Shaughnessy, M. (1998) : An interview with Rita Dunn about learning styles , Clearing House , Vol. 71 , No. 3 , pp 141 – 145.
- Shaford, B. C. (2000): Learning styles and strategies of first – year college students. Dissertation Abstracts international, Vol. (61–12A) p 4700.